DER BEGRIFF DER DISZIPLIN IN DER NEUEREN PÄDAGOGISCHEN LITERATUR

INAUGURAL-DISSERTATION

ZUR ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE
DER PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT (I. SEKTION)
DER LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT
ZU MÜNCHEN

VORGELEGT VON
P. A. CONRADIE

MÜNCHEN 1927

DRUCK VON VAL. HÖFLING, MÜNCHEN, LÄMMERSTRASSE 1

Referent: Prof. Dr. Aloys Fischer.

Tag der mündlichen Prüfung: 18. Juni 1925.

Literaturverzeichnis

J. Adams: Modern Developments in educ. Practice. London 1922.
W. Appens: Die pädag. Bewegungen des Jahres 1848. Elberfeld 1914.
W. C. Bagley: Classroom Management. London 1922.
Otto Bölitz: Preußisches Bildungswesen. Leipzig 1923.
G. Budde: Moderne Bildungsprobleme. Langensalza 1912.
Geistige Strömungen. Langensalza 1921.
Ch. Bühler: Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena 1922.
Compayré: Moralische Erziehung, Meumanns Pädag. Monographie VIII.
J. Dewey: Moral Prinziples in Education. Boston 1900.
A. Diesterweg: Wegweiser zur Bildung der Lehrer. Essen 1877.
J. G. Dobschall: Grundsätze der Schuldisziplin. Liegnitz 1848.
J. M. Fick: Die Schule und ihre Disziplin. Augsburg 1833.
Die Schullehrer-Konferenz-Gesellschaft zu Cappln über Disziplin. 1835.
Fischer-Spranger: Festschrift für Kerschensteiner. Leipzig 1924.
A. Fischer: Psychologie der Gesellschaft i. Kaffkas Handbuch. München 1922.
W. Förster: Schule und Charakter. Zürich 1920.
Strafe und Erziehung. München 1913.
G. Fröhlich: Die wissenschaftliche Pädagogik Herbarts. Leipzig 1883.
G. Gaggell: Die Selbstregierung der Schüler. München 1920.
Hugo Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1922.
F. Gessert: Handbuch der Schuldisziplin. Münster 1835.
The Gill: System of moral und cure Training. New York 1901.
Jos. Görres: Athanasius. Regensburg 1838.
Kirche und Staat. Weißenburg 1842.
E. von Kármán: Zuchtlose Kinder. Leipzig-Wien 1924.
G. Kerschensteiner: Charakterbegriff und Charaktererziehung. Leipzig 1912.
Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig 1912.
Die Seele des Erziehers. Leipzig 1921.
Grundfragen der Schulorganisation 4°. Leipzig 1921.
Begriff der Arbeitsschule 5°. Leipzig 1922.
Autorität und Freiheit. Leipzig 1924.
Ellen Key: Das Jahrhundert des Kindes (Übersetz.). Berlin 1905.
P. Kurtidis: Gewöhnung und Gewohnheit (Diss.). Athen 1893.
B. Lippold: Das Ehrgefühl und die Schule. Leipzig 1907.
A. Ludewig: Die Schuldisziplin. Eisleben 1840.
J. W. E. Mende: Der Gehorsam in der Erziehung. Halle 1840.
Meumann: Experimentelle Pädagogik. Leipzig 1920.
J. F. Neigebaur: Die preuß. Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin 1835.
F. Niethammer: Der Streit des Philanthropismus und Humanismus. Jena 1808.
Paul Oestreich: Strafanstalt oder Lebensschule. Karlsruhe 1922.
F. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts.
Dr. W. Rein: Pädagogische Studien. Eisenach 1875.
L. M. A. N. van Schalkwyk: Die soziale Pädagogik van J. Dewey (Diss.). Amsterdam 1920.

K. F. Schnell: Die Schuldisziplin. Berlin 1854.
H. Spencer: Die Erziehung (Übersetzung). Leipzig 1898.
Ed. Spranger: Kultur und Erziehung. Leipzig 1923.
Otto Stählin: Zwang und Freiheit in der Erziehung. München 1911.
W. Stern: Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig 1914.
H. Stephani: System der öffentlichen Erziehung 2°. Erlangen 1813.
Nachweisung usw. Erlangen 1827.
K. V. Stoy: Kleinere Schriften und Aufsätze. Leipzig 1898.
J. Tews: Ein Jahrhundert preuß. Schulgeschichte. Leipzig 1914.
Grundzüge der deutschen Schulgesetzgebung. Leipzig 1913.
H. Weimer: Die Schulzucht. Leipzig 1919.
L. Wiese: Über Schuldisziplin. Prenzlau 1838.
Wiese-Kübler: Verordnungen und Gesetze 3°. Berlin 1888.
Amtliche Blätter der verschiedenen Kultusministerien.
Zeheter: Erziehungs- und Unterrichtslehre.
C. C. G. Zerrenner: Grundsätze der Schuldisziplin. Magdeburg 1826.
T. Ziegler: Fragen der Schulreform. Stuttgart 1891.
Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik.
Die geistigen und sozialen Strömungen Deutschlands. Berlin 1916.
C. Ziegler: Die Anfänge des preuß. Schulwesens am Rhein 1814—1816.
Langensalza 1915.
T. Ziller: Die Regierung der Kinder. Leipzig 1857.
F. Zimmer: Erziehung zum Gemeinsinn durch die Schule. Berlin.
Zeitschriften: Deutscher Schulbote 1841—1861.
Zielitz-Budde: Gute Disziplin. Hannover 1913/14.
Zeitschrift für pädag. Psychologie.
Rein-Flügel: Zeitschrift für wissenschaftl. Phil. und Pädag.
Pädagogium.
Die Arbeitsschule.
Repititorium der Pädagogik. (Herausgeb. Schubert.)

Inhaltsverzeichnis

Seite

Einleitung 7

Erster Teil:

I. Geschichtlicher Überblick über die politischen Zustände vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Tode Friedrich Wilhelms, IV. 1861 . . 11
II. Pädagogische Gründe für die Handhabung einer strengen Disziplin in den Schulen 18
III. Kirchenpolitische Motive, die zur Schärfung der Disziplin veranlaßten 22
IV. Auswirkung der autoritären Auffassung der Disziplin in Schulordnungen und Reskripten 26
V. Auswirkung der amtlichen pädagogischen Maßnahmen 30
VI. Der zugrunde liegende Begriff der autoritären Disziplin 33

Zweiter Teil:

I. Die sozialen und politischen Zustände seit der Reaktion bis zum Weltkrieg und ihre Bedeutung für die Disziplin 35
II. Der Streit zwischen Kirche und Staat um die Schule 41
III. Kampf um die Humanisierung der Disziplin 47
IV. Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht 52
V. Niederschlag der amtlichen Auffassung der Disziplin in Verordnungen und Gesetzen 63
VI. Der Begriff der führenden Disziplin 69

Dritter Teil:

I. Der humane Sozialismus als pädagogische Forderung der Gegenwart 72
II. Gemeinschaftsgerichtetheit der Jugend; Inanspruchnahme derselben für die Disziplin (Selbstregierung) 76
III. Die Disziplinarmittel 85

Einleitung

Je nach der besonderen Schätzung der Menschenwürde, der geistig-kulturellen Weltanschauung und nach der besonderen Zielsetzung hat die Disziplin ein mit der Zeit wechselndes eigentümliches Gepräge erhalten. Wir beschränken uns im folgenden auf die Schuldisziplin und wollen aufzuzeigen versuchen, wie seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart mit dem Wandel der Bildungsziele die Disziplin eine andere Gestaltung erfahren hat. Nebenbei wird nur darauf hingewiesen, wie auf den verschiedenen Gebieten menschlicher Lebensgemeinschaften, etwa einer Kirche und des Militärs, die Disziplin eine verschiedene ist.

Die mittelalterliche Kirche mit ihrer Jenseitsgerichtetheit forderte als Repräsentant Gottes auf Erden die grundsätzliche Verleugnung der eigenen Persönlichkeit, die unbedingte Unterwerfung eines jeglichen unter ihre Autorität, bekämpfte daher jede individuelle Sondergestaltung. Die Haupttugend, lebensverneinende humilitas muß durch Askese, Fremd- und Selbstkasteiung erworben werden. Das äußerliche Kennzeichen einer guten Disziplin war die Zuchtrute. Nur im Rittertum machte sich innerhalb der mittelalterlichen Kultur eine im Gegensatz zur Kirche stehende menschlich freiere Persönlichkeitsauffassung geltend. Deren Standeserziehung galt das Waltersche Wort: 87, 1—4: „Nieman kan mit gerten Kindes zuht beherten: den man zêren bringen mac, dem ist ein Wort als ein slac[1]". Mit der Befreiung der Individualität von den Banden der geistlichen Autorität durch Renaissance und Reformation und mit der damit verknüpften Schätzung des individuellen Eigenwertes kamen der Ehrtrieb und ein geistiger Selbstbehauptungsdrang als disziplinarische Hilfsmittel zur Anwendung.

Das Zeitalter der Aufklärung und des Philanthropismus hat seine Freude an den vernünftigen fröhlichen Menschen. Der Mensch, von Hause aus gut, kann durch eine naturgemäße Erziehung vor dem Verderben bewahrt bleiben. Die einzigen Strafen, die zur Anwendung gelangen, sind solche, die aus der Handlung selbst hervorgehen. „Durch die Erfahrungen der von ihnen ausgehenden Wirkungen auf das eigene Verhalten erlangt der Wille Sicherheit und Selbständigkeit[2]." Durch Anspannung des Ehrtriebs suchte Basedow einen Ersatz für den Zwang. Zuversicht zu dem vernünftigen Streben nach dem Guten, „dem, dessen Erkenntnis und

[1] K. Lachmann: Die Gedichte W. von der Vogelweide. Berlin 1907.
[2] Bei Fried. Paulsen: Geschichte des gelehrt. Unterrichts 3° Leipzig 1921; Rousseau: Das Joch der Naturnotwendigkeit.

Besitz und Genuß uns besser mache" (Campe), das dem Menschen als vernunftbegabtem Wesen innewohnt, ließ den Philanthropen die Anordnung von Unfugsstunden und die Ausreichung von Billetts, goldenen Punkten und Tugendmedailles unbedenklich erscheinen. Ganz anders der Pietismus. Der von Grund aus verdorbene Wille und die dem Kinde angeborene böse Gesinnung muß völlig gebrochen und gründlich umgeschaffen werden, alle individuelle Selbständigkeit muß zunächst vernichtet, alle Lust und Freude des Lebens verdammt werden, damit eine wirkliche Vollkommenheit angenähert werden könne. Belohnung als disziplinarisches Hilfsmittel wurde von Francke als „Beförderungsmittel der Hoffart" abgelehnt. „Bezeichnend für diese Art der Erziehung", sagt Th. Ziegler, „ist, daß nach erfolgter Züchtigung das Kind die Hand geben, Dank sagen und Besserung angeloben mußte, was notwendig zur Heuchelei und Lüge verleitete[3]".

Der Pietismus mit seiner Geringschätzung des individuellen Eigenwertes und als Gegenerscheinung zu dem verflachten Utilitarismus, dem die Aufklärung mit ihrer übersteigerten Schätzung der Vernunft verfallen war, vermochte seinen Geist in Verbindung mit der politischen Macht der Reaktion zu wahren und eine strenge Disziplin zu befürworten. Im übrigen trug der Individualismus den Sieg davon und forderte auf Grund einer vertieften Psychologie, die die Entwicklungsgesetze des geistigen Werdegangs aufzudecken suchte, eine der persönlichen Leistungsfähigkeit und dem persönlichen Eigenwert adäquate Behandlung, somit eine humane Schuldisziplin.

Da den Staatsoberhäuptern daran gelegen war, gehorsame Untertanen zu besitzen, wurde das Erziehungsziel entsprechend darauf zugeschnitten und versucht, durch planmäßige Erziehungsmaßnahmen in dem erstarkenden Bürgertum durch eine entsprechende Zucht der Jugend den untertänigen verantwortungslosen Geist zu erzeugen. Deshalb bestand man in den Schulen auf unbedingtem Gehorsam. Daß diese Unterdrückung der Individualität zu geheimer und öffentlicher Auflehnung führte, beweisen die Demagogenverfolgungen und die reaktionären Maßnahmen bis zur Reichsgründung, wenngleich andere, z. B. wirtschaftliche Strömungen dabei mitspielten. Nach der Reichsgründung kam der Individualismus erst zur vollen Entfaltung und forderte für den einzelnen das Recht, nach Maßgabe seiner eigenen Struktur sein individuelles Leben zu leben, soweit dadurch die gleichen Rechte anderer in praxi nicht beeinträchtigt wurden. Sozial gewendet bedeutete die

[3] Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik 5°. München 1923.

Verwachsenheit in Lebens- und Zweckgemeinschaften den wohlverstandenen Eigennutz oder bestens gleichgültige Toleranz. In seinen letzten Ausläufern fand der Individualismus Vorkämpfer, die in disziplinarischer Hinsicht keine bewußte Willensbeeinflussung von außen her dulden wollen. Auch wenn die Führung des Lehrers an sich einwandfrei ist und innerlich anerkannt wird, bedeutete ihre Auswirkung in persönlicher Disziplin nur eine einseitige Abstempelung des Erziehers auf die Schülerindividualität, somit eine Beeinträchtigung derselben. Diese soll sich vielmehr frei, selbsttätig entwickeln, selbst Wege und Mittel dazu finden.

Aus dieser Geisteshaltung entstand mit der Zeit in Verbindung mit wirtschaftlich-politischen Schwierigkeiten und Verwicklungen ein Klassenbewußtsein und daraus ein Klassenkampf, in dem jedes Individuum und jeder Stand dem anderen wenn nicht feindlich, so doch teilnahmslos gegenüber stand, und diese Zusammenhanglosigkeit, die aller Gesamtverantwortung entbehrt, drohte schließlich Staat und Gesellschaft dem Anarchismus zuzuführen. Dies nach Möglichkeit zu verhüten, sieht man sich um nach Mitteln und Wegen, die Gesinnung von Mensch zu Mensch umzuändern. Der gangbarste Weg scheint dabei die Nutzbarmachung der irrationalen Kräfte, die in der Gesellschaft walten. Die Besinnung auf die Wesensoffenbarung des Kindes hat ergeben, daß von Haus aus das Kind gemeinschaftsgerichtet ist; eine Umschau nach den Grundtrieben, worauf die Jugendbewegung basiert, hat ebensfalls ergeben, daß diese Gemeinschaftsgerichtetheit in ihr wirkt und bereits die erwünschte Gesinnung zutage gefördert hat. Es gilt also an das Vorhandene anzuknüpfen und durch geeignete Erziehungsmaßnahmen in die richtigen Kanäle zu leiten. Für die Disziplinführung bedeutet dies ein größeres Vertrauen, wenngleich der Erzieher anfangs der mangelnden Einsicht und Selbstbeherrschung des Kindes unterstützend dienstfertig zur Seite stehen muß. Die Umgestaltung der Schulklasse in eine Arbeits- und Wertgemeinschaft rückt bewußt die gegenseitige Willensbeeinflussung der Klassenkameraden in den Vordergrund. Nicht nur, daß so die äußere Ordnung durch willigen Gehorsam besser gewahrt bleibt, sondern der einzelne hat auch Gelegenheit, selbsttätig an seiner sittlichen Charakterentwicklung unter gebilligtem Druck zu arbeiten. In der Arbeitsgemeinschaft kann er nicht nur an der allmählichen Steigerung seines Bildungszustandes, der Vollendung seiner Persönlichkeit arbeiten, sondern auch in dem Zusammenleben und -arbeiten mit seinesgleichen ein Verantwortungsgefühl für die Gesamtheit, als auch eine sittliche Gemeinschaftsgesinnung in sich erzeugen. Der so Gebildete ist nicht nur guter

Berufsarbeiter und guter Staatsbürger, sondern auch wertvoller Mensch.

Was den Lehrer als Träger der Autorität anbetrifft, so wurde ihm in der Reaktionszeit die Aufgabe gestellt, den Gehorsam gegen sich selbst und gegen die staatliche Autorität zu erzeugen, nötigenfalls zu erzwingen. Selber beaufsichtigt und aufs peinlichste kontrolliert, dazu gesellschaftlich und ökonomisch abhängig, wurde ihm seine Erziehungsarbeit erschwert, was keine günstige Auswirkung auf die Disziplinführung zur Folge hatte. In der späteren Epoche wurde es allmählich besser um ihn bestellt und wurde er zum bewußten Mitarbeiter an der politisch-kulturellen Aufgabe des Staates. Je länger je mehr wurde seine Persönlichkeit und nicht sein Amt zum Träger der Autorität, die er mit Gerechtigkeit und Nachsicht zu handhaben hat. Die neue Schule stellt noch größere Ansprüche an ihn, insofern er seine eigene Persönlichkeit nicht ungehemmt sich auswirken lassen darf, sondern nur Anreger der Selbsterarbeitung und Selbstfindung der heranreifenden Schülerpersönlichkeit sein soll und nur da eingreifen darf und seine Autorität bewußt gelten lassen soll, wo seine überlegene Einsicht Gefahren und Hemmungen erblickt.

Im folgenden werden wir diesen Wandel in der Auffassung von Disziplin in ihrer geschichtlichen Bedingtheit für die oben gekennzeichnete Periode näher ins Auge fassen. An dieser Stelle sei nur noch darauf hingewiesen, daß insoweit das Entwicklungstempo der beiden Geschlechter ein verschiedenes ist und die Koedukation daher abgelehnt werden muß, die Disziplin mutatis mutandis für das eine oder das andere Geschlecht gesondert nicht als bloßes Hilfsmittel zur Sicherung des ungestörten Unterrichts- und Lernvorganges und dessen größtmöglichster Leistung, sondern auch als grundlegender Beitrag zur sittlichen Vervollkommnung des einzelnen wie der Gesamtheit zur Anwendung gelangt. Voraussetzung ist, daß die hygienischen Bedingungen, wie Beschränkung der gleichzeitig zu unterrichtenden Schülerzahl, mäßige Temperatur, geeignete Beleuchtungsverhältnisse, frische Luft, hygienische Sitzplätze, Erholungspausen u. dgl. hergestellt sind. Außer acht lassen wir die Sondergestaltungen der Volksschule, die heilpädagogischen Schulen.

Erster Teil

I. Geschichtlicher Überblick über die politischen Zustände vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Tode Friedrich Wilhelms IV. 1861

Mit dem Tode Friedrich des Großen ging auch das großartige Produkt der Aufklärung, der Staat des aufgeklärten Despotismus zu Ende. Seine überragende Persönlichkeit hat es vermocht, im Dienste seines Volkes eine kulturelle Einigung zu bewirken, politisch fühlte jeder sich aber eher Welt- als Staatsbürger. Die Anhänglichkeit an seine Person und die Bewunderung für den hervorragenden Staatsmann und Heerführer bestärkte den Individualismus und konnte kein Verantwortungsgefühl für die nationalen Interessen und Geschicke hervorrufen.

Selbst die französische Revolution hatte zunächst nicht den Zweifel am Bestehenden besonders stark beim deutsch-preußischen Volk hervorgerufen. Als Friedrich Wilhelm III. den Thron bestieg, war man noch durchaus monarchistisch gesinnt. Nicht wenig wurde die Königstreue durch die aufkommende Romantik, die für das altgermanische Ideal der Mannestreue schwärmte, gefördert. Dem König aber fehlte es an Energie und Schlagkraft des Entschlusses, um die nötigen und notwendigen Reformen, vor allem des Heerwesens, vorzunehmen. Vor allem seine demütige Haltung dem korsikanischen Welteroberer gegenüber forderte dessen Mißachtung heraus. So kam es dann durch Demütigungen schließlich zur unumgänglichen Notwendigkeit einer Kriegserklärung. Innere Unbereitschaft und Verrat verliehen Napoleon einen leichten Sieg über die bald demoralisierten Truppen Preußens, und 13 Tage nach der Schlacht bei Jena, am 14. Oktober 1806, zog Napoleon in Berlin ein. Erst die Scham über das unrühmliche Kapitulieren von Festungen und über Schwäche und Verrat im eigenen Lager, zu dem sich dann Haß gegen den erbarmungslosen Sieger gesellte, der dem Volk unerschwingliche Lasten auferlegte, erzeugte einen neuen Geist in dem schwer bedrückten Volk, das durch das gemeinsame Schicksal gemeinsam fühlen lernte. Die Not der Zeit lehrte das Volk beten, jeder war auf sich selbst gestellt und mußte aus eigener Kraft handeln. Kein Wunder, daß der erhabene Gedanke der selbstlosen Pflichterfüllung, wie diese Kant in seiner Lehre vom kategorischen Imperativ forderte, unmittelbar Eingang

fand. Die begeisterten Reden Fichtes an „jeden Deutschen schlechtweg" mitten in der schweren Zeit des tiefen Falls riefen die Überzeugung wach, daß das Vaterland durch die eigene Kraft zu retten sei. Der Glaube an die eigene Zukunft wurde auch durch die Literatur und die Kanzel wachgerufen und angefeuert. Glücklicherweise fehlte es auch nicht an Männern, die fähig und willig waren, aus den Trümmern einen neuen Staat aufzurichten. Durch die Stein-Hardenbergsche Gesetzgebung wurde die Leibeigenschaft und Erbuntertänigkeit der Bauern aufgehoben, die Städte befreit und das Söldnerheer durch die Schaffung der Landwehr ersetzt. Indessen bahnte Wilhelm von Humboldt als Unterrichtsminister die geistige Erneuerung an. Die Gründung der Berliner Universität in dieser notvollen Zeit war die Verkörperung des Glaubens an sich selbst. Aber nicht nur um die Durchsättigung der oberen Schicht mit dem Geiste des antiken Menschentums, sondern auch um die Weckung und Belebung aller Kräfte in den unteren Schichten war es Wilhelm von Humboldt zu tun. Und in der Pestalozzischen Pädagogik sah er die notwendige und brauchbarste Stütze der national-politischen Aufgabe. Auf religiösem Gebiete war es vor allem Schleiermacher, der das Volk inhaltlich erfüllte. Als dann die Stunde Napoleons gekommen war und die ebenerwähnten Reformen auf die Probe gestellt werden sollten, erwiesen sie sich in der Schlacht bei Leipzig, am 18. Oktober 1813, völlig berechtigt. Hatte die Niederlage Preußens bereits das Volk gelehrt und berechtigt, an dem Staat, der es so schlecht geschützt hat, Kritik zu üben, so verhalfen die Reformmaßnahmen zur Entfesselung der eigenen Kraft und der selbsterrungene Sieg dem Volk zum Selbstbewußtsein.

Ward schon mit der französischen Revolution der kritiklose Glauben an das Gottesgnadentum des Fürsten erschüttert und in Frankreich dem despotischen Untertanenverhältnis ein Ende gemacht, so mußte auch das Untertanenverhältnis durch den Zusammenbruch staatlicher Leitung und polizeilicher Bevormundung in Preußen geschwächt werden. Keiner hat aber bis jetzt an gewaltsamen Umsturz gedacht. Man zog noch in den Befreiungskrieg mit Gott für König und Vaterland. Als aber die errungene Freiheit durch den unbefriedigenden Wiener Friedensschluß illusorisch gemacht und die Versprechungen des neueingerichteten Frankfurter Bundestages hinsichtlich der Verfassungsfrage nicht erfüllt wurden, geriet das Volk in mächtige Erregung. Die Siegesfreude schlug in eine Stimmung der Unzufriedenheit und Enttäuschung um. Dazu kamen noch die schlimmen Notjahre 1816 und 1817, wodurch die allgemeine Verstimmung aufs äußerste gesteigert wurde.

Die Kundgabe der Unzufriedenheit ging aber nicht von den breiten Schichten des Volkes aus, sondern von der Studentenschaft. Von der edelsten Gesinnung getragen, gründete man die Allgemeine deutsche Burschenschaft. Auf dem Wartburgfest am 18. Oktober 1817 wurde von ihr die Feier der Leipziger Schlacht und das 300jährige Jubiläum der heldenhaften Kampfansage Luthers begangen. In politischer und religiöser Gesinnung gedachte man „der siegreichen Auflehnung des deutschen Volkes gegen drohende kirchliche und weltliche Universalmonarchie".

Hatte schon der Vorgang bei dem Wartburger Fest, wo einige Übereifrige die Bücher verschiedener denunziatorischen Schriftsteller wie Schmalz verbrannt hatten, großes Aufsehen erregt, so war es vor allem die Ermordung Kotzebues, der durch seinen bitteren Spott über die Studenten in seinen politisch-literarischen Berichten an die russische Regierung ihren Haß auf sich geladen hatte, die das energische Einschreiten der Regierungen herbeirief. Diese unheilvolle Tat wurde als das Symptom einer allgemeinen revolutionären Gesinnung gebrandmarkt. Unter Metternichs Führung und Anleitung wurden in Karlsbad strenge Maßregeln gegen das Demagogentum beschlossen. Sie bestanden in der Knebelung der Presse und in der polizeilichen Überwachung der Universitäten, ihrer Lehrer und Studenten. „Universitätslehrer, die durch erweisliche Verbreitung verderblicher, der öffentlichen Ordnung und Ruhe feindseliger oder die Grundlagen der bestehenden Staatseinrichtungen untergrabender Lehren ihre Unfähigkeit im Amte gezeigt, sollten abgesetzt und in keinem Bundesstaat wieder angestellt werden[4]." Dazu richtete man die Mainzer Zentraluntersuchungskommission ein, die in einem ausgedehnten Zensur- und Spionagesystem ihre Betätigung fand. Männer, deren lautere Gesinnung und Beispiel in den Zeiten der Not von größter Wirkung gewesen war, wurden verdächtig gemacht, mißhandelt oder aus ihrem Dienste entlassen. Der Turnvater Jahn war nur e i n solcher „Förderer demagogischer Umtriebe". In Wien wurden dann die Bundesstaaten weiter zu einer landständischen Verfassung verpflichtet (1820), wodurch der Bund zu einem Verein nicht eigentlich der deutschen Staaten, sondern der souveränen deutschen Fürsten gemacht wurde. Durch diese Maßnahme wurde vor allem in Preußen die von Stein gewollte Anteilnahme des Volkes an der Verwaltung des Landes dem Volke versagt. Die Anordnung der Provinzialstände von 1822 vereitelte jede Hoffnung auf eine wirkliche Volksvertretung, denn die streng voneinander getrennten

[4] Karlsbader Beschlüsse in G. Webers Hand- und Lehrbuch der Weltgeschichte 22⁰. Leipzig 1921.

Provinziallandtage erhielten nur beratende Stimme. In der Zusammensetzung ihrer Mitglieder erhielt der adelige Großgrundbesitz ein ungebührendes Übergewicht. So wurde dann unter Einfluß des Kronprinzen Friedrich Wilhelms IV., der für das mittelalterliche ständische Wesen schwärmte, alles getan, einen provinziellen Sondergeist statt des Bewußtseins eines Gesamtstaates zu erzeugen.

Die wirtschaftliche Lage Preußens war indessen denkbarst schlecht geworden durch die ungeheuren Kriegslasten und die Mißernten von 1816 und 1817. Hier muß die wirtschaftliche Einigung durch den 1818—1834 von Maßen und Liszt trotz vieler Widerstände geschaffenen deutschen Zollverein und die Regelung des Steuerwesens als großes Verdienst dem preußischen Beamtentum angerechnet werden, denn er war berufen, auch politisch einigend zu wirken.

In Preußen hielt man bis zum Tode Friedrich Wilhelms III. mit möglichster Gleichförmigkeit an dem bestehenden Zustand fest. Die Hegelsche Staatsphilosophie, „wodurch das schöne Standbild des antiken Staates einen schwarz-weißen Anstrich erhielt" (Haym), wurde ebenso bequem vom reaktionären Geist aufgenommen, als die romantische Gewalttheorie Hallers, zumal seine Anhänger wie Altenstein und Schulze, die Gelegenheit hatten, seine Ideen praktisch anzuwenden. Mit seinem Versuch, das Moment der Autorität des Ganzen mit dem der Freiheit des einzelnen auszugleichen, hatte Hegel das Individuelle dem Interesse der Allgemeinheit geopfert. Mit dem Alter wuchs das Mißtrauen des Königs gegen die freisinnigen Bestrebungen der Liberalen, das sich in zunehmender Strenge und Unduldsamkeit kundgab. Die Beamtenhierarchie, an deren Spitze zwar begabte Männer standen, die die Staatsgeschäfte geschickt zu leiten wußten, hüllte jedoch ihre Tätigkeiten in Heimlichkeit und verletzte das Volk durch ihren gebieterischen bureaukratischen Ton. Besonders berüchtigt wurde das Wort von Rochows vom „beschränkten Untertanenverstand".

Als bei der Thronbesteigung Friedrich Wilhelms IV. 1840 die sogenannte Ministerialkommission, „welche das traurige Amt hatte, über die gute politische Gesinnung der Beamten zu wachen", aufgehoben, die Fesseln der Presse gelockert und politischen Verbrechern allgemeine Amnestie gewährt wurde, atmete das unterdrückte Volk erleichtert und hoffnungsvoll auf. Wie aber nun mit der nationalen Erregung in Frankreich 1840 die lange unterdrückten Wünsche nach der versprochenen repräsentativen Verfassung aufs neue laut wurden, zeigte der König seinem Volke,

wie eitel ihre Hoffnungen waren. Religiös-mystisch gestimmt, ließ er sich bald für kirchlich-politische Zwecke gewinnen und benützen. Unter Einfluß der Hallerschen Staatstheorie und der romantischen Auffassung seines Königtums wollte er von dem Beamtenapparat nicht viel wissen, betrachtete er sich selbst doch als gottbegnadeter und inspirierter Herrscher, und in einem konstitutionellen Regiment das Erzeugnis eines revolutionären Geistes. An Stelle hervorragender Minister und Räte setzte er Männer ohne inneres Verständnis für die wichtigen Bildungsangelegenheiten an die Spitze der Kultus- und Unterrichtsverwaltung. Eichorn und Eilers waren dann auch nur gefügige Werkzeuge des Königs. Durch Hengstenberg in seinem königlichen Unfehlbarkeitsdünkel bestärkt, geriet er bald in einen Kirchenstreit, worauf wir noch in anderem Zusammenhang zu sprechen kommen werden. Zunächst aber war er bestrebt, den ungläubigen Geist, der durch das Studium der Antiken in neuhumanistischem Sinne in die höheren Schulen eingezogen war, zu bekämpfen, indem er durch einen übermäßigen orthodoxen Religionsunterricht dem Konfessionalismus Vorschub leistete. Das Bildungsbestreben des Lehrerstandes wehrte er als anmaßlichen Bildungsdünkel ab. Die gewährte Pressefreiheit wurde bald wieder aufgehoben, weil die politisch-tendenziösen Schriften ihm unbequem waren.

Die von der Julirevolution in Frankreich ausgelöste politische Erregung, die sich in Deutschland, vor allem in den süddeutschen Staaten bemerkbar machte, suchte Metternich mit allen Machtmitteln einzudämmen. Er machte auf die früheren Beschlüsse gegen die Universitäten und die Presse aufmerksam. Hierdurch gereizt, suchten einige übereilige Brauseköpfe durch gewaltsamen Umsturz die erwünschte durchgreifende Staatsreform herbeizuführen. Dieser schnell unterdrückte Frankfurter Putsch gab zu neuen furchtbaren Demagogenverfolgungen Anlaß. Die neueingesetzte Frankfurter Zentraluntersuchungskommission gab sich die möglichste Mühe, die „politischen Verbrecher" aufzuspüren und Kerker und Festungen mit ihnen zu überfüllen. Zum Schluß wurde dann noch eine geheime Ministerkonferenz im Widerspruch mit der Bundesverfassung in Wien abgehalten, wo die Bestimmungen der Bundesgesetze, wonach die gesamte Staatsgewalt den Fürsten innewohne, die sich durch ständische Einsprüche nicht beirren lassen sollen, von neuem anerkannt wurden. Lehr-, Rede- und Pressefreiheit wurden noch mehr beschränkt.

Der Haß gegen die gewaltsame Unterdrückung jeglicher freiheitlichen Bewegung seitens des Bundestages fand alsbald kräftige Nahrung in dem Verfassungsbruch des neuen Königs Ernst August

von Hannover. Der sittliche Mut der sieben Göttinger Professoren, die mit Eiden kein „leichtfertiges Spiel" treiben wollten, fand überall den lebhaftesten Beifall. In gleicher Weise stellte sich die öffentliche Meinung auf seiten der Schleswig-Holsteiner, deren verbriefte Rechte durch den König von Dänemark verletzt wurden. Da brach dann 1848 die Februarrevolution in Paris aus und regte die politischen Leidenschaften in Deutschland mächtig auf. Verschärft durch die sozialen und wirtschaftlichen Mißverhältnisse wurden politische Freiheit und nationale Einheit die Schlagworte des Tages. Der Bankrott vieler bedeutender Handelshäuser, durch einen übermäßig gesteigerten Kredit- und Wechselverkehr hervorgerufen, brachte viele Leute um ihre Habseligkeiten. Dazu kamen noch die Mißernten der beiden Jahre 1846 und 1847, die eine empfindliche Verteuerung der Lebensmittel und überall Hungeraufstände hervorgerufen hatten. In Wien kam es bald zum gewaltsamen Umsturz. Auch in den anderen deutschen Staaten kam es zu politischen Unruhen. Trotz dieser Warnungen konnte Friedrich Wilhelm IV. sich nicht entschließen, den Forderungen seines Volkes in der Verfassungsfrage nachzugeben, und so wurde auch Preußen nicht von der Revolution verschont.

Am 18. Mai wurde die Nationalversammlung in der Paulskirche zu Frankfurt eingesetzt. Die Oberhauptsfrage trieb die Versammlung bald in zwei Lager und als man sich dann schließlich doch für das Erbkaisertum entschied und Friedrich Wilhelm die Kaiserkrone anbot, lehnte dieser sie den Revolutionären ab. Die Volksempörung gegen die renitenten Fürsten wurde von den stark herangewachsenen Demokraten geschickt ausgenützt. Durch das Eingreifen Preußens in den sächsischen Aufstand wurde der Linken, die darin einen Verfassungsbruch sah, zum Sieg verholfen. Gemäßigte Männer, wie Gagern, traten aus der Versammlung und nicht lange dauerte es, so wurde die Nationalversammlung mit Gewalt aufgelöst. So waren denn die „Märzerrungenschaften" an dem inneren Streit und dem äußeren Widerstand Friedrich Wilhelms, vor allem aber an dem Mangel an äußeren Machtmitteln gescheitert.

1851 wurde der alte Bundestag in allen Ehren unter Oberhauptstellung Österreichs wieder eingestellt. Die Regierungen waren beflissen, die Einrichtungen der Sturmjahre durch Gesetze, Verordnungen und Strafbestimmungen zu beseitigen oder im reaktionären Sinne umzugestalten. Liberale Ideen und Institutionen wurden durch strenge Aufsicht und Knebelung der Presse in ihrer Entwicklung und Tätigkeit gehemmt und das Mitbestimmungsrecht überall eingeschränkt. Auch die Kirchen schlossen sich der Reaktion an.

Demokratisch und Ungläubig fielen zusammen. „Die Intoleranz wurde geradezu zum Gesetz erhoben." (Ziegler.)

Das Volk war einer schönen Illusion beraubt und es herrschte „eine brecherische Stimmung". Um so kühner behaupteten sich die Konservativen in Preußen unter der Führung des emanzipierten Juden Stahl, dessen Staatstheorie dahin lautete: „daß der Staat einerseits ein Göttliches und Gottgewolltes, anderseits die Monarchie gottgewollt, persönliche Fürstengewalt Gottesordnung sei [5]".

Die Befriedigung Friedrich Wilhelms IV., die Revolution an sich selbst und der Macht der Fürsten scheitern gesehen zu haben, wurde aber durch die Wahrnehmung getrübt, daß trotz seiner reaktionären Bemühungen die Prinzipien, für die das Volk alles aufs Spiel gesetzt hatte, weiter fortlebten. Die Schwächung seines Bundesgenossen durch den Krimkrieg steigerte nur diese Betrübnis und so erlag er dann 1861 einem Hirnleiden. Mit der Thronbesteigung Wilhelms I. brach in politischer Hinsicht eine neue Ära an. Unter Leitung Bismarcks sollten die Ideen, für die man vergebens gekämpft hatte, verwirklicht werden. Aber darüber weiter unten.

Zurückblickend ergibt sich folgendes Bild: das allmähliche Erwachen eines nationalen Gefühles im deutschen Volke, das sich in einem erbitterten, doch ergebnislosen Kampf um politische Freiheit, um das Mitbestimmungsrecht in den Angelegenheiten zunächst des eigenen Staates kundgibt. Kennzeichnend ist der Kampf um Presse- und Lehrfreiheit, wodurch der nach Freiheit strebende Geist sich äußern kann. So auch die Gründung von Vereinen aller Art für das Zusammengehörigkeitsgefühl und für das Bewußtsein, daß darin die Stärke liegt. Überall Auflehnung gegen eine ungewollte despotische Autorität, die sich aber mit allen Machtmitteln zu schützen weiß. Eine Kraft aber, die sich von innen heraus gestaltet hat durch intensive Geistesbildung und es vermocht hat, sich vom fremden Joch zu befreien, konnte am besten von den Gewaltinhabern lahmgelegt werden durch Entziehung der geistigen Nahrung und durch Aufdrängung solcher, die man im eigenen Interesse am geeignetsten fand. Worin letztere bestand, werden wir in einem weiteren Abschnitt auseinandersetzen (siehe Seite 22). Zunächst wollen wir sehen, wie innerhalb der Schule selbst die übertriebene Freiheit des philanthropischen Systems in Zügellosigkeit zu entarten drohte und so eine Schärfung der Disziplin notwendig machte.

---

[5] Th. Ziegler: Die geistigen und sozialen Strömungen. Berlin 1916.

II. Pädagogische Gründe für die Handhabung einer strengen Disziplin in den Schulen

Der Rationalismus sah und wertete den Menschen in erster Linie als vernunftbegabtes Wesen. Mit dem Naturalismus kam das Gemüt wieder zu seinem Recht. Natur und Freiheit sind die Grundgedanken Rousseaus. In dem Philanthropismus wurden diese beiden Geistesströmungen zusammengefaßt. Hauptzweck der Erziehung besteht nach Basedow darin: „die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten". Für den Unterricht, „den geringeren Teil der Erziehung, verlangt er nicht viel, aber lauter nützliche Erkenntnis, welche ohne Schaden niemals vergessen werden darf". Um nun das Lernen dem Kinde nicht verdrießlich zu machen, wurde das Spielen zum Unterrichtsprinzip erhoben. Der Rousseausche Grundsatz, daß der Mensch, wie er aus den Händen seines Schöpfers hervorgeht, gut sei, bedeutete für die sittliche Erziehung, worauf der Hauptakzent lag, eine frühzeitige Gewöhnung zum Guten durch Belohnung und Aufmunterung und auf späterer Stufe die vernünftige Begründung. Dazu kam die moralische Belehrung als Förderer der Tugend vorzüglich zur Anwendung. Die natürliche Strafe als Folge einer Handlung sei deshalb so wirksam, weil sie der menschlichen Willkür entzogen sei und einen Einblick in den kausalen Zusammenhang der Naturnotwendigkeiten gewähre, wobei freilich die Natur mehr einschloß als die materielle Wirklichkeit. Als Ersatz für den Zwang wurde der Ehrtrieb in Anspruch genommen. Entgegen der Befürchtung, es werde durch Ausreichung von Fleißbilletts, goldenen Punkten und Tugendmedailles nur die Scheintugend gefördert, hielt Campe, der am Philanthropinum mitwirkte, den Trieb, „dem Guten, d. h. dessen Erkenntnis und Besitz und Genuß uns besser mache, nachzustreben, sei von der menschlichen Natur unzertrennlich". In dieser Überzeugung ordnete Basedow Unfugsstunden an, während deren die Kinder sich selbst überlassen wurden. Er meinte, daß die Kinder sich bald wieder nach einem durch feste Ordnung eingeschränkten arbeitsamen Leben zurücksehnen würden. Wie schon der Name andeutet, war es den Philanthropisten darum zu tun, Menschen schlechthin zu bilden, die miteinander in brüderlichem Verhältnis leben können. „Allein durch freie Bewegung unter den Menschen und Dingen, durch die Erfahrung der von ihnen ausgehenden Wirkungen auf sein eigenes Verhalten erlangt der Wille Sicherheit und Selbständigkeit. Bildung, wahrhafte Bildung kommt nicht von

außen: man kann das Kind durch Auswendiglernen und Schläge abrichten, gewisse Worte zu sagen und gewisse Dinge zu tun oder nicht zu tun, aber man macht es dadurch nicht gut und weise[6]." So charakterisiert Paulsen das Bildungsbestreben der Philanthropisten.

Die Verstaatlichung des Schulwesens brachte es mit sich, daß weniger Gewicht auf den konfessionellen Religionsunterricht gelegt wurde als früher, da die Erziehung der Kinder von der Kirche als ihr gebührendes Recht gehandhabt wurde. Ihr war es dann auch darum zu tun, den eigenen Fortbestand durch Überpflanzung des eigenen Glaubensbekenntnisses auf den Nachwuchs zu sichern. Der Religionsunterricht war dann auch das Hauptmittel der Charakter- und Gemütspflege. Der Staat konnte aber keine besondere Konfession bevorzugen. Der Philanthropismus, dem es ja auch um die Pflege der brüderlichen Liebe und der religiösen Toleranz zu tun war, befürwortete darum einen überkonfessionellen Religionsunterricht. Im übrigen überließ er es der Erfahrung von der Rückwirkung der eigenen Handlungsweise auf das Verhalten des Zöglings und der Einsicht in den kausalen Zusammenhang der Dinge, die erwünschte Wertgesinnung und den Wertwillen im Zögling hervorzurufen. Daß man dabei allerlei „Lust erweckende Methoden" anwandte und sich von diesen zu viel versprach, haben wir bereits gesehen. Dazu kam noch, daß zu großer Wert auf die Nützlichkeit der Kenntnisse für den künftigen Beruf gelegt wurde und die Schule so als Vorschule für den Beruf gedacht wurde.

Hier setzte nun die Kritik der Neuhumanisten an. So schrieb Niethammer die Verkehrtheit und innere Haltlosigkeit der jüngeren Generation den Philanthropen zu, „die die Kenntnis der Urbilder der Vorzeit fast haben untergehen lassen" und zu sehr die „tierische" Seite des Kindes (als Grundlage der Glückseligkeit) ausbilden. In echt neuhumanistischem Sinne meint er: „Durch Harmonie des Gefühls und Gedankens, des Inhalts und der Form, durch ihre Einheit, Innigkeit und Gediegenheit wie durch ihre Reinheit, Klarheit und Haltung sind sie (die klassischen Urbilder der Vorzeit) uns unerreichte Muster und ihre Betrachtung schafft Beruhigung und Hoffnung auf die Zukunft[7]."

Dem philanthropischen Grundsatz, das Lernen dem Lehrling zu erleichtern, hielt er entgegen: „Nicht die Anstrengung, sondern die verkehrte und fruchtlose Anstrengung macht eine Arbeit ver-

[6] Rousseau: Das Joch der Naturnotwendigkeit.
[7] F. Niethammer: Der Streit des Philanthropismus und Humanismus. Jena 1808.

haßt. Im Gegenteil: die Anstrengung selbst macht die Arbeit zur Lust, sobald sie nur gedeiht. Die Mühe, wenn sie nur gelingt, hat ihren Lohn in sich selbst[8]." Deshalb tadelte er mit Recht das Belohnungssystem für die unlustvolle Anstrengung. „Will man denn mit Gewalt den schönen Sinn vernichten, der die Arbeit um der Arbeit willen tut und sich belohnt findet, wenn sie gelungen ist?" Er ging noch weit über diese Forderung hinaus. „Arbeitsamkeit ist eine Tugend des Willens, eine Gewöhnung des Entschlusses, eine zweite Natur durch Übung. Wie aber soll diese andere Natur, die nur durch Gewöhnung werden kann, entstehen, wo die Gewöhnung ganz versäumt und sogar die entgegengesetzte Gewöhnung, der Arbeitsscheue, des sich selber Nachsehens, des unentschlossenen Umgehens, zur zweiten Natur erzogen wird[9]?" „Gerade dies ist der Beweis, daß man das rechte Mittel (die sprachlich-historischen Disziplinen statt der aus dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit gewählten Realien) getroffen hat, das Kind zur Arbeit zu gewöhnen, wenn man damit anfängt, was es am wenigsten tun mag. Das übt die Kraft des Willens, die Trägheit überall zu überwinden." Das Moment der Gewöhnung hat Niethammer ganz richtig akzentuiert, indessen können wir ihm nicht beistimmen in der absichtlichen Erschwerung der zu überwindenden Schwierigkeiten, weil die Leistungskraft leicht dadurch erlahmt wird.

Besonders scharf kritisierte er den rationalistischen Zug: „Ihr zeigt ihm (dem Kinde) alle eure Gründe, damit es nur aus Überzeugung von dem Rechten, eurem Befehl als seinem eigenen folge. Ihr wollt das Kind vernünftig machen und behandelt es, als ob es schon vernünftig wäre. Ihr seid euren Kindern die Vernunft. Was ihr ihnen gebietet, gilt ihnen als Vernunftgebot. Es bedarf also für sie keiner weiteren Gründe zum Gehorsam. Es handelt mit Grund, entweder mit dem allgemeinen noch unentwickelten Grunde, daß es dem Kinde zukomme, zu gehorchen, oder mit dem schon entwickelten Gedanken, daß die Handlung gut sein müsse, weil die Eltern (und Lehrer) sie befohlen haben, und mit dem damit zugleich eintretenden Bestreben, den Grund selbst aufzusuchen. Dies bildet das Kind zum vernünftigen Handeln, während jenes unzeitige Gerede es nur zum Schwätzer, vielleicht wohl zum Sophisten und zum Heuchler bildet[10]." Hier hat Niethammer ganz recht gesehen, indem er aber jede eudämonistische Beeinflussung, ohne die man nicht auskommen kann, negierte, arbeitete

[8] Niethammer: Der Streit des Philanthropismus und Humanismus. Jena 1808.
[9] Ebenda.
[10] Ebenda.

er einer zu straffen Handhabung der Disziplin in die Hand. Im übrigen wußte er das Treffliche des Philanthropismus wohl zu würdigen, seine Schwächen aber unnachsichtlich ans Licht zu stellen.

Der Philanthropismus hatte gemeint, daß mit der Glückseligkeit des einzelnen die des Staates von selbst gegeben war. Deshalb befürwortete er auch die Verstaatlichung des Schulwesens. Dabei wurde der Staat als Zweckverband gedacht, der nur dem persönlichen Interesse der ihn konstituierenden Individuen diente. Das Beamtentum hatte die Verantwortlichkeit für das Gesamtwohl zu tragen. Dem Neuhumanismus dagegen war es in erster Hinsicht um die Verinnerlichung des Individuums zu tun, das auch hier als Maß der Dinge galt. Die französische Revolution und der Zusammenbruch Preußens brachten aber eine Umwälzung der Gedanken über Wesen und Aufgabe des Staates und über das Verhältnis des Individuums zur Gesamtheit in das Bewußtsein der Zeit. In der Staatstheorie tritt bei Kant zuerst der Begriff des Rechtsstaates im Gegensatz zum eudämonistischen Zweckverband auf. Der Rechtsstaat hat in erster Linie die Rechte des Volkes zu wahren. Damit ist aber das Recht auf Mitwirkung bei der Gesetzgebung mitgesetzt. Freilich, mit der Forderung: „handle so, daß die Ausübung deiner Willkür die der andern nicht beeinträchtigt", kam auch er über den Individualismus nicht hinaus. Haller, der einflußreichste Staatsrechtstheoretiker der Romantik, gründet den Staat auf Macht. Die Naturordnung ist die gottgesetzte und gottgewollte. Die Naturordnung spricht dem Überlegenen das Recht zu. Die Machtträger aber sind die Könige und Fürsten, diesen gebührt der Gehorsam der Untertanen. Religion und Moral sind die sichersten Stützen gegen Mißbrauch der Gewalt. Wie dieser „geschichtlich-organische" Staatsgedanke von den Allianzfürsten Anwendung fand, haben wir bereits gesehen.

Erst Hegel sah in dem Staate den „absoluten und unbewegten Selbstzweck". Nach ihm ist der Staat das absolut Wirkliche, das Vernünftige, „die Wirklichkeit der sittlichen Idee", „Gott auf Erden", ein geistiges Kollektivwesen, dessen Autorität nicht auf der Willkür der einzelnen beruht. Mit dieser Theorie war nun der Akzent von dem einzelnen auf die Gemeinschaft verschoben. Das Individuum hat sich der staatlichen Autorität zu beugen, wie auch im antiken Staat dieser vor und über dem Individuum stand. Die pädagogischen Folgerungen der Hegelschen Theorie wurden nun von seinem Verehrer und Freund, dem preußischen Schulrat Joh. Schulze gezogen und auf die Praxis übertragen. Hegel hat zwar die Individualität „etwas Heiliges" genannt, beschränkte aber

ihre Pflege auf das Familienleben. Mit der Schule setzt ein Leben nach allgemeiner Ordnung ein und hier muß das Individuum gezwungen werden, seine Absonderlichkeiten abzulegen. Gerh. Budde charakterisiert die „Hegelsche Pädagogik" folgendermaßen: „Die Behauptung, daß der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität zu richten habe, erklärt er für ein leeres, ins Blaue gehendes Gerede. Individualistische Charakterunterschiede können in der Schule keine Berücksichtigung verlangen. Sie sind vielmehr durch eine strenge polizistische Zucht auszugleichen [11]."

Aber nicht nur von staatlich-politischer und pädagogischer Seite wurde eine scharfe Disziplin verlangt. Auch der Kirche war eine Persönlichkeitskultur und eine zu große Freiheit des einzelnen nicht gelegen, weshalb sie in eigenem Interesse eine strikte Überwachung der Schulen anstrebte. Wie dies von staatlicher Seite erleichtert und begünstigt wurde, wollen wir nun näher ins Auge fassen.

III. Kirchenpolitische Motive, die zur Schärfung der Disziplin veranlaßten

Hatte man sich in der Zeit der Aufklärung von der Vernunft leiten lassen und an Stelle der positiven Religion eine natürliche in den drei Gedanken, Gott, Unsterblichkeit und Tugend gefestigte Vernunftreligion eingesetzt, so trat um die Wende des 18./19. Jahrhunderts eine sich verschiedenartig äußernde Frömmigkeit und Kirchlichkeit in Erscheinung. „Sie zeigte sich ebensosehr in schwärmerisch-mystischen Empfindungen wie in der Union der preußischen Landeskirche (1817), wie in der Wiederherstellung des von der Aufklärung beseitigten Jesuitenordens [12]." Aus diesem Geiste heraus entstand 1815 die Heilige Allianz zwischen Friedrich Wilhelm III. von Preußen, Franz Joseph II. von Österreich und Alexander I. von Rußland. „Im Namen der heiligen und untrennbaren Dreieinigkeit erklärten die Fürsten feierlich, die Vorschriften der Gerechtigkeit, der Liebe und Friedseligkeit zur Richtschnur ihres Verhaltens im Inneren des Staates wie nach außen zu nehmen und als „Bevollmächtigte der Vorsehung" verpflichteten sie sich, in Gemäßheit der Worte der Heiligen Schrift, welche allen Menschen befiehlt, sich als Brüder zu betrachten, durch die Bande einer wahren und unauflöslichen Brüderlichkeit vereinigt zu bleiben, sich als Landsleute zu betrachten, sich bei jeder Ge-

[11] Gerh. Budde: Geistige Strömungen. Langensalza 1921.
[12] Webers Hand- und Lehrbuch der Weltgeschichte 22⁰. Leipzig 1921.

legenheit Hilfe und Beistand zu leisten, sich ihren Untertanen und Armeen gegenüber als Familienväter zu betrachten und dieselben im Geiste der Brüderlichkeit lenken, um Religion, Frieden und Gerechtigkeit zu schützen[13]." Wie wenig Friedrich Wilhelm III. und vor allem Metternich an „dem einzigen Grundsatz, durch unveränderliches Wohlwollen die Zuneigung zu bezeugen, zu der sie sich verpflichtet haben", festhielten, haben wir bereits oben gesehen. In dieser Erklärung kam zunächst der Gedanke der staatserhaltenden Macht der Religion zum Ausdruck. Kein Wunder, daß die Kirchen in dieser „fable convenue der Zusammengehörigkeit von Thron und Altar", gegen die Schleiermacher so eindringlich gesprochen hat, eine willkommene Stütze ihrer Machtbestrebungen erblickten.

In Preußen war anläßlich des Reformationsjubiläums die von Friedrich Wilhelm III. protegierte Union der streng lutherischen Kirche und der weltfremden, kulturfeindlichen Varianten des Protestantismus zustande gekommen. Durch diese Einigung gelangte der Pietismus zur kirchlichen Macht, nicht jedoch ohne den Widerwillen gerade der Freisinnigen hervorzurufen und sie der pietistisch gewordenen Kirche zu entfremden. So sehr Hengstenberg, der Führer der Pietisten, in seiner 1827 gegründeten „Evangelischen Kirchenzeitung" gegen alles Rationalistische in der Religion eiferte, hatte er doch anfangs den Unionsgedanken begünstigt, trotz des Umstandes, daß darin eine gewisse Abschwächung der dogmatisch-konfessionellen Gegensätze, somit ein nationalistisches Element enthalten war. Durch den von der Heiligen Allianz protegierten Glauben an „die unentwegte Zusammengehörigkeit von Thron und Altar und im Gegensatz zu dem Zusammenhang von Unglauben und Revolution" fand er mit Friedrich Wilhelm IV. den Weg zum intoleranten Konfessionalismus zurück. Der König hatte nun für den strenggläubigen Pietismus eine besondere Schwäche, die sich zunächst darin äußerte, daß bei der Besetzung von Lehrstellen gesinnungstüchtige Rechtgläubige besonders bevorzugt wurden. Von seinen Kirchenfreunden beraten, erhielten Eichorn und Eilers im Unterrichtsministerium den Auftrag, den „ungläubigen" Geist aus dem neuhumanistischen Gymnasium zu verdrängen und die Hegelschen „Staat- und Kirchenverwüster" zu bekämpfen. Noch mehr als die Gymnasien wurden die unter Spillekes Leitung entstandenen Realschulen als Brutstätten eines unchristlichen und unkirchlichen Geistes betrachtet. Nichts hätte der Kirche willkommener sein können als dieser religiöse Zug des Königs. Genau

[13] Webers Hand- und Lehrbuch der Weltgeschichte.

so in ihrer Macht bedroht wie der Staat, stellte sie sich willig in den Dienst der Reaktion gegen die Revolution von 1848. Die vom König sanktionierte Gründung christlicher Gymnasien, wie die zu Gütersloh, beweist, wie sehr auch die Kirche bemüht war, dem ungläubigen, revolutionären Zeitgeist entgegenzuarbeiten. Die Missionsarbeiten, zu denen sich die Kirche berufen fühlte, galten in den Notjahren 1846, 1847, 1852 und 1853 in erster Linie den eigenen Glaubensgenossen. Freiheitsbestrebungen innerhalb der Kirche, wie sie sich in der Gründung der Lichtfreunde (1841) äußerten, wurden unterdrückt und der Buchstabenglauben allen Geistlichen zur Pflicht gemacht.

Hatte die katholische Kirche durch die Reformation bereits erheblich an Macht eingebüßt, so versetzte die französische Revolution ihr einen weiteren empfindlichen Schlag. Außerdem wirkten die aufklärerischen Bestrebungen des Josephinismus in Österreich und die Loslösungsbestrebungen des Deutschkatholizismus zersetzend auf die Macht der päpstlichen Kurie. Mit der Jahrhundertwende aber begann „langsam aber zäh der Vernichtungskampf der jesuitisch geleiteten römischen Kirche gegen die liberal-josephinischen und die national-deutschgesinnten Elemente innerhalb des Katholizismus[14]". Diesem Kampf kam die Romantik mit ihrem Schwärmen für mittelalterliche Frömmigkeit und Mystizismus sehr entgegen. In der Regelung der Staatsaufsicht über die Kirche und der Zuerkennung des kirchlichen Eigentums, wie in sonstigen kirchlichen Angelegenheiten innerhalb der neu einverleibten Provinzen der Rheinlande und Polen, zeigte Friedrich Wilhelm III. sich so nachgiebig, daß Leo XII. die Meinung äußerte, wenn ein katholischer Fürst für die protestantische Kirche Ähnliches geleistet hätte, er den Bann verdient hätte.

In den einverleibten katholischen Gebieten führte nun die sozial gehobene Stellung der preußischen Beamten häufig zu Eheschließungen. Der freisinnige Erzbischof von Köln, Spiegel, machte in der Erziehungsfrage trotz Widerspruch eines päpstlichen Breve gewisse Zugeständnisse. Nach seinem Tode wurde aber dann unter Einfluß des Kronprinzen Friedrich Wilhelms IV. befremdenderweise Freiherr von Droste-Vischering zum Erzbischof ernannt. Dieser griff nun die Einsegnungsfrage wieder auf und erklärte, daß nur unter Versprechung katholischer Kindererziehung eine Mischehe durch einen Priester eingesegnet werden darf. Die Zugeständnisse, wodurch „die Kirche noch gar ihren Segen über den von ihr geraubten Acker sprechen sollte" (Görres), wurden

[14] Th. Ziegler: Die geistigen und sozialen Strömungen. Berlin 1916.

starrsinnig rückgängig gemacht. Nach vergeblicher Aufforderung zum Amtsrücktritt wurde dann der Erzbischof wegen dieses Verhaltens in die Festung eingekerkert. Die Aufregung in katholischen Kreisen über diesen Gewaltakt wurde von Görres geschickt benutzt, die Auflehnung gegen die preußische Bureaukratie und die ungläubige protestantische Regierung zu bestärken. Droste wurde als der neue Athanasius gefeiert und sein Verhalten in der eben erwähnten Frage wie in der schriftlichen Verpflichtung des Klerus zu der kirchlichen Lehre und Autorität gerechtfertigt. „War eine Irrlehre (die Hermesianische) in der Diözese des Erzbischofs eingerissen, dann war das erste, daß er ihr die wahre Lehre entgegensetzte und diese neuerdings ins Gedächtnis brachte[15]" („Athanasius" S. 36). Als dann der Erzbischof von Posen den gleichen Standpunkt in obiger Frage einnahm wie Droste und der Ruf nach Unabhängigkeit der Kirche vom Staate zu laut wurde, wurde der Erzbischof aus seiner Haft entlassen. Dieses Schwächezeugnis bedeutete aber den Sieg der Ultramontanen. Mit Recht konnte Görres daher rühmen: „Alle Prinzipien sind der Kirche unverletzt und unversehrt geblieben und ihre Unwandelbarkeit in einer Zeit, wo alles stürzt, hat sich aufs neue beweisen müssen[16]." Als „alles gewonnenen Übergewinn" wurde aber der Umstand gepriesen, daß „im Verlaufe des Streites das Volk wieder seines tiefsten Glaubensgrundes inne geworden ist[17]". Die Ausstellung des Heiligen Rockes zu Trier im Jahre 1844 diente zur Festigung dieser religiösen Erneuerung im Volke und als Gegenwehr gegen die Deutschkatholiken, nicht zu mindesten war sie aber eine feierliche Bekundung des Triumphes.

Hatte Görres die Lehre der gänzlichen Sonderung von Kirche und Staat als „eine durch und durch nichtige, abgeschmackte, widersinnige und ganz und gar verwerfliche Irrlehre[18]", bezeichnet, so hat er damit bekundet, daß auch die katholische Kirche in den weltlichen Regierungen ihre beste Stütze sah. War sie zunächst bereit, sich mit der Revolution abzufinden, so stellte sie sich jetzt mit gleichem Eifer wie die protestantische Kirche in den Dienst der Reaktion. Die allgemeine Erschlaffung wurde ausgenützt, um günstige Konkordate und Konventionen zu schließen. In Österreich gelang es ihr vollends, die ersehnte Macht an sich zu reißen. Die Regelung des Unterrichts, der Eheschließung und des Verhältnisses der Konfessionen fiel ganz nach ihrem Wunsch aus. „Die

---

[15] Görres: Athanasius. Regensburg 1838.
[16] J. Görres: Kirche und Staat. Weißenburg 1842.
[17] Ebenda.
[18] Ebenda.

Intoleranz wurde geradezu zum Gesetz erhoben und Hand in Hand damit ging dann die Niederhaltung alles geistigen Lebens." (Ziegler.) Die feierliche Feststellung des Dogmas der unbefleckten Empfängnis (Dezember 1854), war vor allem auf die Zurückdrängung des freien wissenschaftlichen Geistes bedacht. So waren auch die vielen Vereinsgründungen dieser Jahre (Pius-, Vinzenz- und Bonifatiusverein) auf Verbreitung und Festigung der kirchlichen Macht berechnet.

Die Verweltlichung der Schule in der Zeit der Aufklärung mit ihrer Toleranzidee wurde von den Kirchen besonders stark empfunden, weil sie darin eine Gefahr für die eigene Existenz erblickten. Dieses „göttliche Recht der Lehre und der Erziehung" wurde 1848 in der Würzburger Denkschrift von 7 Erzbischöfen und 27 Bischöfen ausdrücklich betont. 1851 wurde das Aufsichtsrecht des Staates über die Kirche und das Recht des Staates auf die Schule in einer Denkschrift der Bischöfe der oberrheinischen Kirchenprovinz jenem abgesprochen, da „diese Rechte mit den von Gott geordneten Rechten der Kirche in Widerspruch stehen". Zwar führte die Kirche noch immer in ausgedehntem Maß die Schulaufsicht, doch die Lehrer waren nicht mehr ausschließlich Geistliche wie früher. Außerdem war der Religionsunterricht nicht in erster Linie konfessionell, und es wurde ihm ein zu geringer Platz in den Lehrplänen eingeräumt. Deshalb begrüßte man es, als Friedrich Wilhelm IV. wieder das Schulgründungsrecht gewährte und die Schule noch mehr als bisher auslieferte und den konfessionellen Religionsunterricht in den Mittelpunkt rückte.

Wir wollen aber sehen wie Staat und Kirche gesetzlich ihre Autorität zu wahren und zu stärken suchten.

IV. Auswirkung der autoritären Auffassung der Disziplin in Schulordnungen und Reskripten

Wie wir im politisch-geschichtlichen Überblick gesehen haben, stand die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts im Zeichen des Streites zwischen der absoluten, von den Kirchen befürworteten Herrschaft und dem um Freiheit und das Mitbestimmungsrecht kämpfenden Volke. Da es aber Staat und Kirche gelang, ihre Macht vor dem Umsturz zu behaupten, suchten sie beide ihre Autorität durch allerlei Maßnahmen, die auf Unterdrückung des nach Freiheit strebenden Geistes berechnet waren, aufrechtzuerhalten. Weil nun dieser ungläubige und revolutionäre Geist sich gerade in den gebildeten Kreisen besonders bemerkbar machte und auf den

Nachwuchs übertragen wurde, so galt es in erster Linie hier hemmend einzuschreiten. Wurden die Schul- und Universitätslehrer vor allem für die Revolution von 1848 wie für sonstige tatsächlich oder vermeintlich staatsgefährliche Umsturzbestrebungen verantwortlich gemacht, so ergab es sich von selbst, ihre Lehren und Unterrichtstätigkeiten streng zu überwachen und durch ein Übermaß von Religionsunterricht und eine strenge Disziplin ihre Pflegebefohlenen zu gefügigen, christlich-patriotisch gesinnten Untertanen zu erziehen.

Als erstes Stück zur Aufrechterhaltung und Festigung der Staatsautorität bringen wir das Circular-Reskript des Königlichen (preuß.) Ministeriums der Geistlichen usw. an sämtliche Königliche Oberpräsidenten wegen Beaufsichtigung der höheren Lehranstalten vom 30. Oktober 1819. „Durch die neuesten Zeitereignisse (es wird hier auf die Ermordung Kotzebues angespielt), besonders aber durch die unter dem 20. v. Mts. in der 35. Sitzung der deutschen Bundes-Versammlung in Frankfurt a. M. stattgefundenen Verhandlungen in Betreff der in dem deutschen Schul- und Universitätswesen wahrgenommenen Gebrechen und Ausartungen" fordert Altenstein die Oberpräsidenten auf, „dem höheren Schulwesen (mit Ausschluß der Universitäten) eine erhöhte und ganz vorzügliche Aufmerksamkeit zu widmen und sich dadurch in den Stand zu setzen, allen Mängeln, und ganz vorzüglich jedem Keime der Ausartung und des Verderbens, welchen sie etwa in dieser oder jener höheren Schulanstalt gewahren sollten, zeitig und nachdrücklich entgegen zu arbeiten und seine weitere Entwicklung zu verhindern[19]". „Nicht weniger notwendig ist (nämlich als die würdige Besonnenheit und die Tüchtigkeit der Bildung seitens der Lehrer) durch die nachdrücklichsten Maßregeln zu verhindern, daß kein Lehrer der gedachten höhern Schulanstalten durch die Tendenz seines Unterrichts die Jugend zu der dünkelhaften Anmaßung veranlasse, als stehe ihr schon ein eigenes Urteil über die Zeitereignisse und die öffentlichen Angelegenheiten zu, und als sei sie besonders berufen, in die Gestaltung des öffentlichen Lebens tätig einzugreifen oder gar eine erträumte bessere Ordnung der Dinge herbeizuführen. Zwar soll und muß den Gemütern der Jugend eine werktätige Liebe zum Könige und Vaterlande tief eingeprägt und kann hierzu der Unterricht in der Geschichte vorzüglich benutzt werden. Aber es ist auf keine Weise zu dulden, daß irgendein Lehrer durch künstlich herbeigeführte Vergleichungen mit der unmittelbar nächsten Gegenwart oder durch absicht-

[19] J. F. Neigebaur: Die preuß. Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin 1835.

liche, klar oder unklar ausgesprochene Beziehungen auf die augenblicklichen Verhältnisse der Fürsten, Völker und Staaten seinem Unterrichte in der Geschichte einen unzeitigen Reiz zu geben suche und die Jugend zu unreifen Urteilen über Gegenstände anrege, welche sie im Zusammenhange aufzufassen und zu würdigen nicht im Stande ist[20]." „Nur da, wo der öffentliche Unterricht in allen Lehrfächern sich streng in den Grenzen der Schule hält, auf ein klares, umfassendes und in genauer Kenntnis des Besonderen ruhendes Wissen hinarbeite und den Ernst der Wissenschaft niemals verleugnet und namentlich ein gründlicher und ernster Unterricht in der Religion, die Grundlage der ganzen Erziehung, eine wahrhaft religiöse Bildung und nicht bloß ein höchst schädliches Schwärmen in unklaren Gefühlen bewirkt, läßt sich erwarten, daß der Jüngling, künftig sich selbst überlassen, in allen Verhältnissen die rechte Bahn mit Sicherheit verfolgen wird.

Zu der Gründlichkeit eines solchen Unterrichts muß sich in allen mehrgedachten höhern Schulanstalten eine strenge Disziplin gesellen, welche die Jugend zwar mit Liebe und Milde behandelt, aber unablässig auf Gehorsam, Fleiß und gute Sitte dringt und die genaueste Befolgung der desfalligen Gesetze zur heiligen Pflicht macht. Es muß daher jede Unregelmäßigkeit, Unfolgsamkeit und Pflichtvernachlässigung der Schüler nachdrücklich gerügt, jede dünkelhafte Anmaßung sogleich bei ihrem ersten Hervortreten zurückgewiesen, vorzüglich aber jeder Ungehorsam gegen die Lehrer und jede Hintansetzung der ihnen gebührenden Ehrfurcht aufs schärfste gestraft werden. Besonders ist in allen die Handhabung einer guten Disziplin betreffenden Fällen alles unnötige Räsonnieren und Diskutieren mit der Jugend zu vermeiden, damit sie früh lerne, ohne Widerrede den vorgeschriebenen Gesetzen zu folgen, sich willig der bestehenden Obrigkeit zu unterwerfen und die bürgerliche Ordnung, welche eben auf pünktliche Befolgung dessen, was Recht ist, beruht, durch die Tat anzuerkennen." Zum Schluß wird dann noch darauf hingewiesen, daß „jede auf seiten der Behörden, der Lehrer oder der Schüler wahrgenommene Vernachlässigung dessen, was zu tun ihnen Pflicht und Gesetz gebietet, für sie ganz unnachsichtlich die unangenehmsten Folgen herbeiführen wird".

In den Dienstinstruktionen für die Direktoren und Rektoren der höheren Schulen äußert sich dieser Geist der Unterdrückung

[20] J. F. Neigebaur: Die preuß. Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin 1835.

genau so entschieden. So heißt es in der Instruktion usw. der Provinz Brandenburg vom 10. Juni 1824: „Vor allem ist es heilige Pflicht der Direktoren und Rektoren, über den Geist der Schule zu wachen und so wie einerseits jeder verderblichen Richtung derselben entgegen zu arbeiten, so andererseits den reinen und kindlichen Sinn ihrer Schüler zu erhalten, dieselben an den strengsten Gehorsam zu gewöhnen und ihr ganzes Wesen also mit dem Geiste der Gesetzmäßigkeit zu erfüllen, daß sie, schon jetzt mit dem lebhaftesten Willen erfüllt, sich zu guten und nützlichen Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft zu bilden, späterhin um so geeigneter werden, alle ihnen aufzuerlegenden Pflichten streng zu erfüllen, und als Beispiele musterhafter Amtstreue, höchster Gesetzmäßigkeit und innigster Vaterlandsliebe vorzuleuchten, alle diese Tugenden aber insonderheit auch in der Ehrfurcht vor dem Könige und in der treuesten Anhänglichkeit an dessen Allerhöchste Person an den Tag zu legen[21]". „Als Hauptmittel zur Erhaltung einer guten Schulzucht sind noch besonders zu erwähnen, einmal die Erweckung, Nährung und Erhaltung des religiös-sittlichen Gefühls der Scholaren und sodann das völlig übereinstimmende Verfahren sämtlicher Lehrer in Behandlung eines Schülers[22]", natürlich in oben bezeichnetem Sinn. In der Dienstinstruktion der Provinz Westfalen vom 2. Januar 1827 wird ebenfalls die Gewöhnung an strengen Gehorsam und die Erfüllung ihres ganzen Wesens „mit dem Geiste der Gesetzmäßigkeit" den Schulleitern zur „heiligen Pflicht[23]" gemacht. Die Dienstinstruktionen der Reaktionszeit, also kurz nach 1848, blieben in bezug auf die Disziplin im wesentlichen unverändert, nur daß „die Pflege des religiösen Sinnes und Geistes der Jugend den Mittelpunkt bildet, von welchem alle ihre Bestrebungen ihren Ausgang nehmen müssen[24]". So für die Dienstinstruktion usw. der Provinz Brandenburg vom 22. Januar 1868, als für die der Provinz Westfalen vom 26. Juli 1867.

Fassen wir zusammen, so ergibt sich, daß der absolutistische Herrscher aus einer mehr oder weniger berechtigten Demagogenfurcht mittels eines zentral-organisierten bureaukratischen Schulverwaltungssystems durch Überwachung und Bedrohung der Lehrer wie durch eine strenge Disziplinierung der Zöglinge seine Autorität aufrechtzuerhalten suchte. Daß bei einer solchen amtlichen

---

[21] J. F. Neigebaur: Die preuß. Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin 1835.
[22] Ebenda.
[23] Ebenda.
[24] Wiese-Kübler: Verordnungen und Gesetze 2⁰. Berlin 1888.

Haltung und einer Verkennung der individuellen Leistungsfähigkeit mit aufgezwungenen, innerlich unverarbeiteten Lernstoffen die Geister erschlafften und die Disziplinführung dadurch erschwert wurde, liegt auf der Hand. Was für Auswirkungen die amtlichen Maßnahmen in praxi hatten, werden wir gleich sehen.

V. Auswirkung der amtlichen pädagogischen Maßnahmen

Durch die Amtstätigkeit Wilhelm von Humboldts wurde die neuhumanistische Pädagogik offiziell in die preußischen höheren Schulen eingebürgert. Ursprünglich als Vorschule für die gelehrte Universitätsbildung gedacht, wurde das Gymnasium mehr und mehr auf die Bedürfnisse des Beamtentums zugeschnitten. Die Neuorganisation des Heerwesens und die Einverleibung der Rheinlande und Polens stellten vielen die besonders begünstigte Beamten- oder militärische Laufbahn in Aussicht. Das Reifezeugnis der Gymnasien verschaffte aber den Zugang zu diesen beiden Berufen. Dieser Umstand und die ungünstigen Zeitverhältnisse für den Handels- und Gewerbestand, wie ein allgemeiner Mangel an zweckmäßig eingerichteten Elementar- und höheren Bürgerschulen führten bald durch eine gesteigerte Frequenz der Gymnasien eine „für den Unterricht wie für die Disziplin nachteilige Überfüllung[25]“ (Ministerial-Verfügung, 1825) herbei. In der eben zitierten Verfügung des Königl. Min. vom 25. März 1825 suchte man diesem Notstand abzuhelfen durch Anordnung „einer strengeren und geschärften Prüfung[26]“, durch Einrichtung paralleler Coeten und durch die Entfernung solcher Schüler, die „nach dem einstimmigen Urteil aller Lehrer wegen Mangels an Fleiß und an Fähigkeiten sich nicht zu den Gymnasialstudien eignen“. Was nun die Einrichtung paralleler Coeten anbetrifft, so lehrte die Erfahrung bald, daß diese „nicht nur die Aufrechterhaltung und konsequente Durchführung einer tüchtigen Disziplin erschwert“, wie es im Circular-Reskript vom 16. Juni 1829 heißt, „sondern auch in Hinsicht des Unterrichts, der Abiturientenprüfungen usw. schwer zu verteidigende Unbequemlichkeiten und Nachteile mit sich führt“. Was nun die beiden anderen Maßregeln anbelangt, muß zunächst darauf hingewiesen werden, daß der Hauptgegenstand des gelehrten Unterrichts das altphilologische Studium war. Zuvor war man zu der Einsicht

[25] J. F. Neigebaur: Die preuß. Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin 1835.
[26] Ebenda.

gekommen, daß auch den Realien ein Platz in dem Lehrplan notwendig eingeräumt werden muß, diese wurden dann aber additiv hinzugefügt. Im übrigen war Kenntnis der alten Sprachen, hauptsächlich des Lateinischen, zur Aufnahmebedingung für den Beamtenberuf und den Einjährig-Freiwilligen-Dienst gemacht. Diese Forderung des Beamtenstolzes beeinträchtigte auch die Bemühungen Spillekes um die Realschule sehr wesentlich. Somit wurden in erster Linie die nicht philologisch Begabten von diesen Maßregeln betroffen. Die übersteigerten Anforderungen, Anhäufung der Lehrstoffe wie die Überwachung der Privatstudien fielen schließlich jedem Gymnasiasten zur Last. Kein Wunder, daß bald überall die Klagen über Überbürdung laut wurden. Der Verzweiflungsschrei C. G. Scheiberts aus dem Jahre 1836 kann hier repräsentativ angeführt werden: „Ach, wüßten, ahnten die strengen Zuchtmeister, die Auflauerer, Beobachter, Kontrolleure, diese Verfolger der Schüler, welche sich das Lob für ihre Wachsamkeit und eine Auszeichnung für ihren Eifer und oft Belohnung für ihre Tätigkeit verdienen, und wüßten diese Gesetzpädagogen, welchen Unsegen, welches Unheil, welche Verbrechen sie hervorrufen, welche Sünden sie auf sich laden, dadurch, daß sie den Schüler sich vor der Schule zu verbergen zwingen: sie würden Belobigung und Lohn von sich weisen und lieber den Vorwurf der Schlaffheit, der Gleichgültigkeit, der Untätigkeit auf sich nehmen[27]." Ebenso scharf kritisierte Diesterweg die autoritäre Disziplin, die sich aus der Befolgung der amtlichen Regulativen und Verordnungen notwendig ergeben mußte, in seinem ironischen „Pädagogischen Krebsbüchlein". Hatte schon der Streit zwischen Thiersch, der den Utraquismus des preußischen Systems angegriffen hatte (1826), und dem Schulrate Schulze die allgemeine Aufmerksamkeit auf die Überbürdungsfrage gelenkt, so war es vorzüglich der Aufsatz Lorinnsers 1836 „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen", worin er auf die Gefährdung der Gesundheit der Jugend wegen der Überbürdung und der Überspannung der an sie gestellten Anforderungen hinwies, der großes Aufsehen erregte. Die Beschuldigungen Lorinnsers erwiesen sich aber vielfach als übertrieben und so blieb, nach einigen unbedeutenden Besserungen, alles beim alten.

Auf dem Gebiet der Volksschule war es vor allen Dingen das wirtschaftlich und sozial gebundene Abhängigkeitsverhältnis des Lehrers, das ihm seine Erziehungsaufgabe erschwerte. Wie schlimm es damals um den Volksschullehrer bestellt war, zeigt uns ein Bericht (1816) von Görres an den von der preußischen Regierung

[27] Scheibert: Gymnasium und höhere Bürgerschule II.

zur Hebung des im Argen liegenden Bildungswesens im Rheinlande beauftragten Gouverneur Sack. „Da der Lehrer von den Bauern abhängt wie irgendein andrer ihrer Knechte, so üben sie denn auch ihre Herrschaft wie über einen Leibeigenen aus und er muß in allem sich nach ihrem Willen richten. Keine Disziplin kann der Lehrer handhaben; versucht er es, dann laufen die Kinder fort, die Mütter billigen ihr Benehmen und die Väter halten ihren Teil an dem bedungenen Gelde zurück. In der Regel ist der Schweinehirt eine weit geehrtere Person im Dorfe als der Schullehrer und er wird für glücklich gehalten, wenn er beide Stellen miteinander vereinigen kann." Um die Schulhäuser und die Lehrmittel war es nicht besser bestellt. Viele Gemeinden hatten überhaupt kein Schulhaus. So konnte Neigebaur mit Recht über die Tenne spotten, „wo abwechselnd bald Korn, bald Kinder gedroschen wurden". Trotzdem die Reformarbeiten Wilhelm von Humboldts und Schulzes vieles zur Besserstellung des Volksschullehrers und zur gediegenen Lehrerbildung beitrugen, bezeugen die Forderungen der Lehrerkonferenzen von 1848 wie die Besprechungen über Kultus und Unterricht in der Frankfurter Nationalversammlung, daß genügend Grund zur berechtigten Klage damals noch bestand. Vor allem wollte man die Schule von der kirchlichen Aufsicht befreit und einer fachwissenschaftlichen Schulaufsicht unterstellt haben, wobei ausdrücklich betont wurde, daß der Kampf nicht gegen die Kirche, sondern gegen die Geistlichen ging. Vor allem setzte sich der von fanatischem Eifer für die Volksschule durchglühte schlesische Lehrer Wander leidenschaftlich ein „gegen die Volksverdummung durch die Hofdienste der Volksschule für ihre Herrin, die gläubige Kirche". Allein die erstrebten Reformen blieben auch hier im wesentlichen unerfüllt. Man wußte auch „dem volksverderbenden Treiben eines räsonnierenden kosmopolitischen Schulmeistertums" zu begegnen. Nur das verdienstvolle Werk Köchlys, die Gründung eines Allgemeinen deutschen Lehrervereins 1848, wurde als befruchtendes Ferment für spätere Zeiten herübergerettet. Die Furcht vor der Mißbilligung und der Mißgunst des Revisors und die damit verknüpfte Entlassungsgefahr lähmte dann auch in der Reaktionszeit alle Spontaneität und Selbsttätigkeit des Lehrers und führte häufig genug zur frommen Heuchelei. Der Einfluß der Kirche machte sich dadurch geltend, daß für den Religionsunterricht ein bestimmtes Lehrbuch vorgeschrieben wurde, „welches dasjenige vollständig enthält, was künftigen Schullehrern in bestimmter Fassung zu wissen notwendig ist. Für die Reaktion war das zentral organisierte Schulverwaltungssystem ein äußerst wirksames Mittel geworden, von oben herab jede Spontaneität und

Freiheit des Lehrers und des Kindes zu unterbinden, oder, wie es damals hieß, „das subjektive Meinen" effektiv zu unterdrücken".

Nachdem wir nun gesehen haben, wie politische, kirchliche und pädagogische Überlegungen eine autoritative Disziplin herbeiführten und welche Folgen diese Auffassung nach sich zog, wollen wir den zugrunde liegenden Begriff der Disziplin herausstellen.

VI. Der zugrunde liegende Begriff der autoritären Disziplin

Die Aufklärung hat in der Ausbildung der Vernunft die sicherste Gewähr für die Sittlichkeit gesehen. Die Rückwirkung seiner Handlung auf das eigene Verhalten verschafft dem Menschen Einsicht in das Wesen der Moral und lehrt ihn, seine Handlungen vernünftig begründen. Der Naturalismus fügte dann den Grundsatz hinzu, daß der Mensch von Natur aus gut sei. Für die Gesinnungspflege und die Richtunggebung des Wertwillens bedeutete dies zunächst die Fortschaffung aller möglichen Hemmnisse der spontanen Selbstentwicklung. Positiv gewendet, Ermunterung durch Lob und Lohn. Die Pflege der Gesinnung gegenüber der Gemeinschaft, als Zweckverband gedacht, bestand in der staatsbürgerlichen Belehrung und in der überkonfessionellen Religionslehre von der Brüderlichkeit, Gleichheit und Freiheit aller Individuen. Als nun die Folgen dieser Lehren praktisch anders ausfielen, als sie beabsichtigt waren (beruhten doch die Loslösungsbestrebungen [zu Beginn des 19. Jahrhunderts] von den Bindungen der äußeren Autoritäten im wesentlichen auf diesen Lehren), da versuchte man die ungewollten Bindungen durch tausenderlei Gebote und Verbote zu festigen. Der Pietismus und die katholische Kirche mit ihrem Glauben an die Verderbtheit des Menschen steuerten ihrerseits dazu bei, durch konfessionellen Religionsunterricht und Kultübungen den Eigenwillen des einzelnen zu unterdrücken und ihn in dogmatischem Sinne umzugestalten. Von pädagogischer Seite kam die Forderung der gleichmäßigen Förderung aller Individualitäten in jedem einzelnen Unterrichtsfach, wobei der Zögling sich, unbesehen des individuellen psychischen Tempos und der Spontaneität der individuellen Begabungen, bloß rezeptiv zu verhalten hat, ohne dabei auch auf die individuellen Verschiedenheiten der Rezeptivität zu achten.

Diese Geringschätzung und Verkennung des individuellen Eigenwertes bedeutete für die Willensbeeinflussung eine Gewöhnung an den blinden Gehorsam ohne innere Anerkennung seitens des einzelnen. Man brauchte ja auch gefügige Untertanen und in einer

strengen Disziplin sah man das geeignetste Werkzeug zur Gewöhnung an „den unweigerlichen Gehorsam". Durch diese erzieherischen Maßnahmen glaubte man nun Gemeinschaftsgefühl und Verantwortlichkeitsgefühl zu erzeugen. Sie erzeugten aber nur ein gemeinsames Gefühl der Auflehnung. Erst die innere Übereinstimmung mit den Maßnahmen der Zucht erzeugt das Gefühl der Verantwortlichkeit für die selbst gewollten freien Handlungen im Bewußtsein. Wo aber Forderungen gestellt werden, die den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten nicht angepaßt sind oder sie überschreiten, fühlt sich das Individuum unfrei und betrachtet die Forderung als eine unberechtigte und ungerechte. Wenn aber die Forderung gewaltsam gestellt wird und auf ihrer Durchführung planmäßig und dauernd bestanden wird, so wird dies als unabwendbare Notwendigkeit hingenommen, für die man aber keine Verantwortung trägt, oder aber die Klugheit simuliert den Gehorsam, um die unangenehmen Folgen abzuwehren, aber, insoweit die innere Auflehnung fortbestehen bleibt, kommt mit dem Wegfall des gewaltsamen Hemmnisses die Gelegenheit, dem eigenen Willen Geltung zu verschaffen. Insofern dieser aber nicht auf Werte gerichtet ist, handelt der Mensch nicht sittlich, wenn auch die Verantwortlichkeit für seine Handlungen ihm bewußt sein kann.

Zweiter Teil

I. Die sozialen und politischen Zustände seit der Reaktion bis zum Weltkrieg und ihre Bedeutung für die Disziplin

Hatte Friedrich Wilhelm IV. durch Betreiben einer bildungsfeindlichen Politik versucht, den Absolutismus zu festigen, wie dies vor allem in den Stielschen Regulativen über das Seminarwesen zutage tritt, so war sein Thronfolger der Ansicht: „die Kraft des Staates, die militärische und die ökonomische, beruht auf der Leistungsfähigkeit aller einzelnen und daher ist es das Lebensinteresse des Staates, alle intellektuellen und sittlichen Kräfte der Bevölkerung zur möglichsten Höhe zu entwickeln". (Paulsen.) Zuerst wurde die militärische Seite der Frage in Angriff genommen und in der Kraftprobe zwischen Krone und Parlamentarismus um die Rückgewinnung der in der Reaktion verlorengegangenen Selbständigkeit und Eigenmacht jenseits der politischen Parteien trug die Krone den Sieg davon. Freilich, dieser Konflikt führte zu einem großen „Zerwürfnis zwischen Regierung und Volk", wie dies der Kronprinz öffentlich beklagte. Hatte doch der König Bismarck berufen, die preußische Heeresreform auch gegen die öffentliche Meinung durchzusetzen. Der Konflikt wurde noch gesteigert durch das bewußte Hinarbeiten auf einen Bruch mit Österreich. Bismarck hat nämlich eingesehen, daß durch Österreichs Bevormundung Preußens Stellung eine unwürdige geworden war und eine Einigung Deutschlands ein Ding der Unmöglichkeit war, so lange Metternichs Schöpfung, der lose, aber machtlose Staatenbund fortbestehen blieb. Der Widerstand bestand einerseits in der ablehnenden Haltung der mitteldeutschen Fürsten, die unter der strammen Führung eine Einbuße ihrer Souveränität erblickten. Andererseits wollte die katholische Kirche von einem Krieg gegen das katholische Österreich nichts wissen, weil sie darin eine Machteinschränkung dem protestantischen Preußen gegenüber befürchtete. Die Großdeutschen eiferten mit aller Macht gegen den Bruderkrieg. Namentlich steigerte sich der Preußenhaß, als der König auf Anraten Bismarcks sich von dem von Kaiser Franz Joseph II. einberufenen Fürstenkongreß fernhielt. Die Haltung Bismarcks in Sachen des Polenaufstandes wurde als willige Heeresfolge Rußlands gegedeutet. Die Uneinigkeit zwischen Österreich und Preußen über das Kondominium des vom dänischen Joche gemeinsam befreiten Schleswig-Holstein führte dann zum Krieg, dessen Ausgang

Preußen die erstrebte Vorherrschaft zusicherte. Durch seine zurückhaltende Mäßigung in Sachen der Idemnität bewies aber Bismarck, daß es sich nicht um einen preußischen Eroberungskrieg gehandelt hatte und bereitete so die spätere Bundesgenossenschaft mit Österreich vor. Der Erfolg der Bismarckschen Politik und die Leistungen des preußischen Heeres überzeugten aber das Volk nun bald, daß dieser es auf Größeres und Wünschenswerteres abgesehen hatte, als man anfangs dachte.

Die Freiheits- und Einigungsbestrebungen, die sich bereits in der Revolution von 1848 und beim nationalen Schillerfest von 1859 eindeutig manifestiert hatten, kamen nun Bismarcks Einigungspolitik zugute und so wurde 1867 das Fundament des Reiches durch die Schaffung des Norddeutschen Bundes gelegt. Die Einrichtung des Zollparlaments 1868 bestätigte diesen Einigungswillen und „das brüderliche Gefühl der Zusammengehörigkeit in der Gesamtheit des deutschen Volkes", wie es in der Thronrede hieß.

Indessen sah man in der Bismarckschen Politik eine Gefährdung des europäischen Gleichgewichtes und Frankreich nützte die spanische Thronkandidatur eines Prinzen von Hohenzollern als Vorwand zu einer Kriegserklärung gegen Preußen aus. Der glückliche Ausgang des deutsch-französischen Krieges wirkte aber noch weiter einigend im deutschen Volke, wie dies in der Ernennung Wilhelm I. zum deutschen Kaiser durch die deutschen Fürsten, auch der süddeutschen Staaten, zum Ausdruck kam. Allein dieser Einigung wirkten verschiedene antinationale Strömungen und Personen zersetzend entgegen. Der wirtschaftliche Aufschwung unter Anwendung hervorragender wissenschaftlich-technischer Erkenntnisse hatte allmählich den Mittelstand kapitalistisch in Arbeitgeber und Arbeitnehmer gegliedert und einen vierten Stand mittelloser Handwerker erzeugt. Anfangs durchaus staatsfreundlich und national gesinnt, wurde dieser vierte Stand bald international. Dazu verlieh Marx und Engels ihm die wissenschaftliche Weihe. Freilich, der Staat hatte bis jetzt wenig für die Hebung und Linderung der bestehenden sozialen Mißstände getan. Erst das Attentat auf den alten Kaiser brachte die Erkenntnis, wie weit man es hat treiben lassen. Das staatsgefährliche sozialistische Treiben suchte man durch die Sozialisten-Gesetze von 1878 zu unterdrücken. Bald aber kam man zu der Einsicht, daß die individualistische Staatsauffassung, wonach der Staat nur die Aufgabe habe, Leben und Eigentum des einzelnen zu schützen, sonst aber alle Kräfte im wirtschaftlichen Leben frei entwickeln zu lassen, eine irrtümliche sei und daß der Staat auch die Fürsorge für die berechtigten Ansprüche des Arbeiterstandes zu übernehmen hat. Es erfolgten

dann mehrere Gesetzgebungen zur Behebung der bestehenden Übelstände. Die Sozialisten-Gesetze konnten es aber nicht verhüten, daß die kommunistischen und sozialistischen Bestrebungen im geheimen mit allen, auch nicht-rechtlichen Mitteln weitergeführt wurden.

Dieses Treiben zu entkräften suchte man durch Belehrung und Leitung der irregeführten Massen, und in erster Hinsicht sollte die Schule durch volkswirtschaftliche und staatsbürgerliche Belehrung der Jugend das Rüstzeug gegen sozialistische Irrlehren und Verführungen vermitteln. So wurde Mai 1889 durch eine Ordre des Kaisers dem Staatsministerium der Auftrag gegeben, Anordnungen zu treffen, wodurch die Schule nutzbar gemacht werden könne, „um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken".

Weit folgenschwerer aber für die Schule war die öffentlich und im geheimen erhobene Anklage gegen die Volksschule, die „die sozialistischen Gefahren durch Überbildung und Afterbildung, die große Quelle aller Unzufriedenheit und aller destruktiven Tendenzen", mit heraufbeschworen habe. So meinte Treitschke: „In diesen Kreisen (der Volksschullehrer) findet die Sozialdemokratie und der gemeine Radikalismus seinen großen Anhang", wobei er auf die verhängnisvolle Beförderung des „unermeßlichen Bildungsdünkels" des Volksschullehrers durch Diesterweg hinwies.

Mittlerweile war durch den Aufschwung der Naturwissenschaften und der Technik, der allenthalben große Bewunderung und Begeisterung hervorgerufen hatte, die Stimmung gegen das neuhumanistische Gymnasium dermaßen gesteigert, daß hier eine Anpassung an die Bedürfnisse und Interessen der Gegenwart dringend geboten schien. Seit Wilhelm von Humboldt war das Gymnasium je länger je mehr Beamtenvorschule geworden und war die Berechtigung fast ausschließlich an das gymnasiale Absolutorium geknüpft. Freilich hat man durch den Utraquismus den Realien im Gymnasiallehrplan einen Platz eingeräumt, aber dieser war das ganze Jahrhundert von mehr oder weniger berechtigten Überbürdungsklagen begleitet. Die Ärzte und Naturwissenschaftler drangen auf Gleichberechtigung für das Realgymnasium, das sie als die geeignetste Vorschule für ihr fachwissenschaftliches Studium erkannten. Dieser Kampf um die höhere Schule führte dann zu der Schulkonferenz von 1890. Hier war es Kaiser Wilhelm II., der eine größere Anpassung an die Gegenwartsbedürfnisse forderte und die Anklage erhob, daß es dem Gymnasium vor allem an der nationalen Basis fehle. Er stellte dann die Forderung auf: „Wir müssen als Grundlage das Deutsche

nehmen; wir sollen junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer." Es wurde dann schließlich in der Schulkonferenz von 1900 der frühere Kompromiß durch die Gleichberechtigung der neunklassigen höheren Schulen ersetzt. Die Beibehaltung der Frankfurter und Altonaer Versuche einer Einheitsschulgestaltung bezeugt das Streben, die Gegensätze zwischen der Volksschule, den Vorschulen und den gelehrten Schulen, die nur zu häufig als Standesschulen galten, auszugleichen. Die Versuche einer freiheitlicheren Gestaltung und der Gewährung der individuellen Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen wurden ebenfalls geduldet. Überall wurde aber das Deutsche und die staatsbürgerliche Belehrung im Geschichtsunterricht ausdrücklich betont. In einer methodologischen Bemerkung zum Geschichtsunterricht heißt es, der Unterricht soll so gestaltet werden, daß die Schuljugend „zu einem Urteil über das Verhängnisvolle gewisser sozialer Bestrebungen der Gegenwart befähigt" sei.

Diese bewußte Beeinflussung der Jugend im nationalen Sinne ist um so erklärlicher, als allmählich die internationale Wirtschaftskonkurrenz gefährliche Dimensionen anzunehmen begann. Durch die technisch-wissenschaftlichen Errungenschaften waren namentlich die Verkehrsbedingungen für Handel und Wirtschaft mit der Zeit völlig umgeändert worden. Durch Erweiterung der Absatzgebiete für die Erzeugnisse der Wirtschaft entstand allmählich ein internationaler Konkurrenzkampf. Dieser nötigte, je länger je mehr, zum militärischen Schutz des Eigentums vor Angriffen und Übergriffen seitens der Konkurrenten, und so führte der Schutz vor der Schmälerung der handelspolitischen Interessen in erster Hinsicht zu einem internationalen Rüstungswettkampf. Je mehr der eine Nationalstaat sich wirtschaftlich bedroht sah, um so stärker suchte er sich militärisch zu schützen, was dann von der gegnerischen Seite als eine Existenzbedrohung aufgefaßt wurde. Bald suchte man sich durch öffentliche oder geheime Bündnisse mit den gemeinsamen Interessenten gegen die vermuteten oder tatsächlichen Gegner oder Gegnergruppen zu vereinigen und es konnte schließlich nicht ausbleiben, daß aus dem Militarismus bzw. Maritimismus der Weltkrieg entbrannte. Dieser kann natürlich nicht ausschließlich auf Konto der internationalen Wirtschaftskonkurrenz gesetzt werden, aber doch zu einem wesentlichen Teil. Daß dabei von einer Alleinschuld Deutschlands die Rede ist, kann nur auf die Betörung der Massen, durch eine vor nichts haltmachende, national-politische Propaganda hervorgerufen, zurückgeführt werden. Sonst müßte ja der kausale Zusammenhang der Dinge jeden zu der Einsicht nötigen, daß höchstens von einer

Auchschuld Deutschlands die Rede sein kann. Dies zu untersuchen ist aber hier nicht unsere Aufgabe.

Unter dem Gesichtspunkt der nationalen Einigung und der Aufrechterhaltung derselben nach innen und außen muß auch der Kampf um die Rückgewinnung der Schule von der Kirche und ihre Inanspruchnahme als staatserhaltende Macht betrachtet werden. Auf den Kulturkampf werden wir in einem weiteren Abschnitt eingehen. Zum letzteren Punkt müssen wir auf die Freiheitsbestrebungen des von unten heraufstrebenden vierten Standes aufmerksam machen, dessen Forderungen man sich immer mehr entgegenzukommen genötigt sah. Dieser Demokratisierungstendenz auf politischem Gebiet ist eine Parallele in der Schule nachzuweisen in der allmählichen Gewährung einer größeren Bewegungsfreiheit, sowie das Nutzbarmachen des Koalitionsgedankens zur Pflege einer Gemeinschaftsgesinnung.

Indes wurde anfangs der Lehrer durch das bewußte Nutzbarmachen der Schule für politische Zwecke in seiner Spontaneität und Bewegungsfreiheit gehemmt, da er nun auch Staatsbeamter mit einem bestimmten, vorgeschriebenen Auftrag wurde und vielfach amtlich als unpersönliche „Lehrkraft" galt. Erst nach einem langen, zähen Kampf gelang es der Lehrerschaft, sich ihre soziale Stellung und angemessene Existenzbedingungen zu sichern. So wurde z. B. die Entscheidung über die Versetzung aus den mittleren in die oberen Klassen den Lehrern durch die staatliche Abschlußprüfung von 1892 aus der Hand genommen. Paulsen charakterisiert diese Freiheitsbeschränkung durch die amtliche Gängelung folgendermaßen: „Jetzt wird die Korrektheit durch Sitzenbleiben erzwungen, mag darüber der Schüler an Lust und Liebe zum Lernen einbüßen, im geistigen Fortschreiten gehemmt werden, mag der Lehrer mit Verdruß seine zunehmende Gleichgültigkeit gegen die Schule sehen, mögen die Eltern seufzen über die verlängerte Schulzeit... das alles tut nichts: das Papier wills und das Papier regiert die Welt, mögen dabei die Menschen sehen, wo sie bleiben [28]." Dieser Mißgriff wurde dem Freiheitszug gemäß, der sich so deutlich in der Konferenz von 1900 zeigte, durch einen Erlaß des Kultusministers Studt vom 30. Dezember 1900 unter ungeteiltem Beifall aus der Welt geschafft.

Im großen und ganzen bedeutete die Epoche seit der Beseitigung der Stielschen Regulative und ihrer Ersetzung durch die neuen Bestimmungen von 1892 eine Humanisierung hinsichtlich der Schuldisziplin. Freilich war die Schule der Gefahr ausgesetzt, aus

[28] F. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts II 3⁰. Berlin 1921.

der Herrschaft und Aufsicht der Kirche in die des Bureaukratismus zu verfallen, was ihr durch die Inanspruchnahme für nationalpolitische Zwecke nicht erspart blieb, aber die immer zunehmende fachmännische Schulaufsicht brachte eine steigende Berücksichtigung der Schüler und ihrer Lehrer und eine gerechtere Würdigung ihrer Bedürfnisse mit sich. Die Wiederanknüpfung an die Pestalozzische Epoche des preußischen Volksschulwesens zu Anfang des Jahrhunderts und die Einführung der Herbartschen Pädagogik durch Bonitz kam der Schule zugute. Freilich, es wurde der Schule der Vorwurf gemacht, sie leiste dem Intellektualismus und dem Individualismus Vorschub und berücksichtige die Gemüts- und Willenspflege als auch die Pflege der Gemeinschaftsgesinnung zu wenig und das wohl mit Recht. Aber in einer Zeit, wo eine Persönlichkeit wie Bismarck die Bewunderung oder den Haß der ganzen Welt auf sich zog und die Philosophie Nietzsches vom Übermenschen die allgemeine Begeisterung der Jugend abnötigte, das staatsgefährliche Treiben der Sozialisten den Abscheu auf sich lud, kann es leicht erklärt, wenn auch nicht gebilligt werden, daß man den Individualismus mit dem Personalismus verwechselte. Das größere Vertrauen zu den Lehrern und die steigende Vertiefung der Lehrerbildung deuteten alle auf ein wachsendes Verständnis für die Aufgaben der Schule. Die Ansätze zur größeren Freiheit auch in Sachen der Disziplin, vor allem auf den oberen Stufen, treten bereits, wenn zum größten Teil auch nur theoretisch, schon um die Jahrhundertwende auf. Daß der Korporalston vielfach vom Exerzierplatz in die Schule eindrang, ist nicht zu leugnen, sonst wurden aber die verschiedenen Aufgaben der Heeresdisziplin und die der Schule richtig gewürdigt und auseinandergehalten. Die Bemühungen Dr. Bosses um die amtliche und gesellschaftliche Sicherstellung des Volksschullehrers wie das Lehrerbesoldungsgesetz von 1907 weisen auch darauf hin, daß man zu der Einsicht gelangt war, daß der Lehrer sich nur dann segensreich betätigen kann, wenn ihm die Sorge um das tägliche Brot genommen ist. C. von Massow hat dies bereits 1898 betont. „Es taugt nicht, wenn ein ganzer Stand unzufrieden, und vor allem nicht, wenn der Arbeit dieses Standes die Zukunft eines Volkes anvertraut ist, es taugt das nicht nur nicht, es liegt darin eine große soziale Gefahr" (Reform oder Revolution). Unverkennbar war aber auch die Neigung der verschiedenen politischen Parteien, sich der Schule und ihrer Lehrer zu bemächtigen nach dem Grundsatz: wer die Schule hat, hat die Zukunft.

Wir sehen, wie der Staat seit der Reichsgründung im Gegensatz zur reaktionären, bildungsfeindlichen eine bildungsfreundliche Po-

litik befolgt und bewußt die Schule für seine politischen Zwecke heranzieht. Die Einsicht aber, daß nur durch Freiheit politisch und sittlich freie Staatsbürger erzogen werden können, bedeutete eine größere Bewegungsfreiheit auch in der Handhabung der Disziplin. Jetzt erst kamen die wiederholt aufgestellten Forderungen hervorragender Pädagogiker, die bisher keine Beachtung gefunden hatten, zur Geltung. So ganz einfach ging indes die Sache nicht. Die Kirche beharrte bei ihren Ansprüchen auf die Schule und auf das Schulaufsichtsrecht und vermochte tatsächlich auch trotz heftigen Widerspruches, ihre Forderungen größtenteils durchzusetzen. Auf diesen für die Schule lebenswichtigen Kampf müssen wir hier kurz eingehen.

II. Der Streit zwischen Kirche und Staat um die Schule

Die katholische Kirche, die während der Reaktion die sicherste Stütze für ihre Machtentfaltung in der Anlehnung an die Krone gefunden hatte, wurde durch den Krieg mit Österreich, der durch Bismarcks Einigungspolitik notwendig geworden war, empfindlich verletzt. Die italienischen Befreiungskriege, die schließlich zur Einverleibung des Kirchenstaates in ein vereintes Königreich Italien unter Viktor Emanuel (8. Oktober 1870) führten, bedeuteten eine weitere erhebliche Einbuße an Kraft und äußerem Ansehen. Überhaupt die ganze politische Konstellation der Zeit war für die römisch-katholische Kirche äußerst ungünstig, vor allem Bismarcks Befreiungs- und Einigungspolitik galt als eine gefährliche Bedrohung der kurialen Macht. Die Verkündigung des Unfehlbarkeitsdogmas trotz erheblichen Widerspruchs innerhalb der Kirche (18. Juni 1870) drohte aber das vereinigte deutsche Reich im Augenblick seiner Entstehung durch eine konfessionelle Zerklüftung des Volkes zu ersticken, wie bereits die feierliche Verkündigung von der unbefleckten Empfängnis Mariens am 8. Dezember 1854 auf Festigung der kirchlichen Autorität durch Schwächung des Einigungswillens berechnet war. Dieser scharfen Betonung der geistlichen Macht war Bismarck bereits 1864 entgegengetreten, als der Papst damals die beiden Dokumente Enzyklika und Syllabus veröffentlichte und alle Duldung gegen Andersgläubige, alle Glaubens- und Gewissensfreiheit schlechtweg verneinte. Diese Kriegserklärung „gegen mehrere wichtige Axiome des Staatslebens, wie es sich bei allen Kulturvölkern gestaltet hat" (Fürst Hohenlohe, der damalige Ministerpräsident von Bayern), suchte Bismarck aber anfangs durch vorbeugende Mahnungen und

Warnungen zu beschwören. Der Konflikt zwischen Kirche und Staat, den Bismarck solange als nur irgend möglich vermieden hatte, weil dieser ihn bei der inneren Ausgestaltung des Reiches nur hemmen konnte, er außerdem auf den Widerstand der katholikenfreundlichen Kaiserin zu rechnen hatte, wurde aber immer größer. Die Reichsgründung an sich wurde schon als eine Niederlage des Ultramontanismus empfunden und als dann die katholische Fraktion des Zentrums mit Voranstellung katholisch-kirchlicher Forderungen unter Führung Ludwig Windthorsts immer stärker in das politische Leben eingriff und dem Reiche den Sieg zu entreißen suchte, war Bismarck genötigt, den Kampf, trotz seiner Toleranz in konfessioneller Beziehung, aufzunehmen.

Die Forderung zur Beihilfe Deutschlands an der Wiederherstellung der weltlichen Herrschaft des Papstes lehnte Bismarck entschieden ab. Der eigentliche Kampf ging aber um die Aufnahme der Artikel 15, 16 und 18 der preußischen Verfassung, die der Kirche die selbständige Ordnung und Verwaltung ihrer Angelegenheiten zusprachen, in die Reichsverfassung. Der erste Anspruch, den die Kirche erhob, war auch hier wie überall auf die Schule. Bisher hatte der reaktionäre, streng kirchliche und konfessionell gesinnte Kultusminister von Mühler den kirchlichen Ansprüchen in allen Einzelfragen nachgegeben, mit der Berufung Falks in das Kultusministerium wurde der Kampf um die Schule aber allen Ernstes aufgenommen und durchgeführt. Zunächst wurde die katholische Abteilung im Kultusministerium aufgehoben, die oben erwähnten drei Verfassungsparagraphen sowohl als auch die Stielschen beseitigt. Das Schulaufsichtsgesetz hatte zunächst die Aufgabe, den bedrohten Staat zu verteidigen und „die Kollision in schicklicher Weise zu lösen, welche zwischen dem heutigen kirchlichen Rechte und der bestehenden Staatsgesetzgebung unvermeidlich geworden war“ (Bismarck). Durch dieses Gesetz wurde die Stellung von Kirche und Schule zueinander eine ganz andere. Beide standen sich jetzt, wenigstens der Idee nach, als gleichberechtigte Faktoren gegenüber. „Die absolute Herrschaft der Kirche über den Volksunterricht wurde auch da, wo wie in den Personen sich zunächst nichts änderte, eine konstitutionelle [29].“ Trotzdem aber der Gedanke, die Schule von Schulmännern mit tüchtiger theoretischer und praktischer Fachbildung beaufsichtigen zu lassen, bereits in Österreich und in verschiedenen anderen deutschen Ländern gesetzlich anerkannt war, unterließ man dies ausdrücklich zu betonen. Nur der Präparandenunterricht wurde der

[29] J. Tews: Ein Jahrhundert preuß. Schulgeschichte. Leipzig 1914.

Inspektion der Geistlichen entzogen und damit in der Lehrerbildungsfrage die geistliche Aufsicht gänzlich beseitigt. Die neuen Bestimmungen Falks lassen deutlich das Bestreben erkennen, dem Volke seinen Anteil an den Kulturgütern der Nation in tendenzfreier Form zu bieten, und unterscheiden sich günstig von den Stielschen Regulativen in der Anerkennung, daß „die Volksschulen nicht eine für die niederen Volksklassen besonders gefärbte Bildung zu übermitteln haben, sondern ein Abschnitt der allgemeinen Menschenbildung sind". Somit bedeutete die Ära Falk einen Bruch mit der alten Amtsführung, wonach die Hauptaufgabe des Kultusministeriums in dem Dienst an der Kirche bestand. Die Grenzbestimmung und Grenzerweiterung der staatlichen Schulaufsicht und Schulverwaltung war, insoweit sie allgemein getroffen war, auch gegen die evangelische Kirche gerichtet, in erster Linie bedeutete sie aber eine Abwehrstellung gegen die römisch-katholische Kirche. Der katholischen Kirche, die ja eigentlich kein Interesse an der Erweiterung und Vertiefung der Volksbildung hat, weil diese dem Glauben an Wundererscheinungen und Unfehlbarkeitsdogmen Abbruch tut, war die Schöpfung und Verstaatlichung der allgemeinen Volksschule vollends ein Dorn im Auge. Weil es dem konfessionslosen Staat aber nicht und niemals um die Propagierung irgendeiner Konfession zu tun sein kann und die Errichtung von Simultanschulen nun befürwortet wurde, nahm man um so willigeren Anlaß, Bismarck in seiner Politik zu bekämpfen, weil er „Parlamentsherrschaft und Atheismus proklamiert hatte". Freilich, die Maigesetze der Jahre 1873 bis 1875 waren in ihrer unnachsichtigen Unterdrückung auch der berechtigten Ansprüche der Kirchen geeignet, eine Sturmflut der Empörung über die Kirchenverfolgung hervorzurufen. Dem katholischen Volke erschienen die Folgen dieses Kampfes ein Martyrium ihrer geistigen Führer, wenn seine „Priester in das Gefängnis geschleppt wurden, weil sie getauft, weil sie das Sakrament der Buße gespendet, weil sie in Gegenwart von Gemeindegliedern das Meßopfer dargebracht, weil sie die Kommunion ausgeteilt, weil sie Sterbenden die Wegzehrung und die letzte Ölung gespendet hatten". Die maßlosen Hetzreden von den Kanzeln und in den Zeitungen trugen das ihrige dazu bei, das katholische Volk geschlossen in anhänglicher Treue um die Kirchenführer zu scharen. Selbst der Papst scheute sich nicht, in einem Schreiben an den Kaiser Anspruch auf die Oberherrlichkeit über jeden, der getauft sei, zu erheben. Die Anklagen und Verurteilungen, die Absetzungen und Gefängnisstrafen von Bischöfen, die Bestrafung wegen Vergehen gegen das Pressegesetz wurden der Verfolgungssucht des

Staates zugeschrieben. Dieses Gefühl der Verfolgung und des Martyriums äußerte sich einmal in dem Kullmannschen Attentat auf Bismarck am 13. Juli 1874, welches die „Germania" die „Verdichtung des katholischen Zorns über die Bismarcksche Kirchenpolitik" nannte, und weit wirksamer in dem Heranwachsen der Zahl der Zentrumsmitglieder im Reichstag. Bismarck, der sein Werk durch die Machtansprüche der Kirche gefährdet sah, war es nur um die politische Seite des Kampfes zu tun, wobei er allerdings dem Idealismus, der hinter der Bewegung steckte, und dem katholischen Gewissen zu wenig Rechnung trug. Angesichts des wachsenden Widerstandes sah er sich dann schließlich genötigt, den Kampf einzustellen. Die Hauptträger des Kulturkampfes waren die Liberalen, womit sich nun in dieser Frage der kirchliche Liberalismus verband. Dabei ging ihm aber die Unterstützung der Konservativen für seine politischen Pläne verloren. Außerdem empfand der Kaiser das Auseinandergehen von Thron und Altar, zu deren Zusammengehörigkeit er sich bei seiner Thronbesteigung bekannt hatte, als ein schweres Unglück. Die freundliche Haltung der Kaiserin dem Katholizismus gegenüber dürfte auch von Einfluß gewesen sein. Als dann die Nationalliberalen eine Machterweiterung im Ministerium als Bedingung für ihre Mitarbeit an Bismarcks Wirtschaftspolitik forderten, lehnte er dies als einen „Rückfall in die Doktrin eines die Rechte der Krone beeinträchtigenden Parlamentarismus" (Ziegler) ab und schloß einen Pakt mit dem Zentrum. Dadurch erhielt aber die Kirche ein wichtiges Organ für ihre Zwecke. Als Gegenleistung wurde der Kampfminister Falk 1879 seines Amtes enthoben und die Maigesetzgebung Stück für Stück beseitigt. Die leitenden Ideen seines Nachfolgers im Kultusministerium ließen keinen Zweifel, wer in diesem Kampf der Sieger geblieben war. Unter von Puttkammer wurde die Schule wieder konfessionalisiert, die geistliche Überwachung wieder hergestellt und den Volksschullehrern eine bescheidene geistige und materielle Stellung zugewiesen. Die Amtstätigkeit des Ministers von Goßler bedeutete ebenfalls eine völlige Rückkehr zur konfessionellen Schulpolitik. Die etwa 500 Simultanschulen, die ihm von Falk hinterlassen waren, verschwanden meist alle in den zehn Jahren seiner Ministertätigkeit. Die Wünsche der preußischen Volksschullehrer in bezug auf die Abschaffung der niederen Küsterdienste, auf Beseitigung der Lokalschulinspektion usw., wie sie einhellig auf dem ersten preußischen Lehrertag in Magdeburg zum Ausdruck kamen, ließ er unberücksichtigt. Ein „Attentat auf das freie Geistesleben" bedeutete der Gesetzentwurf von 1889 von Zedlitz-Trützschler. Auch er war der Ansicht, daß

die Schule ohne den Einfluß der Kirche keine segensreiche Tätigkeit entfalten könne und stellte die Forderung auf: „Soweit nicht an einem Ort bereits eine anderweite Schulverfassung besteht, sollen neue Volksschulen nur auf konfessioneller Grundlage eingerichtet werden", und weiter hieß es in dem gleichen Entwurf: „An konfessionell eingerichteten Schulen dürfen nur Lehrer der betreffenden Konfession beschäftigt werden". Glücklicherweise wurde der Gesetzentwurf abgelehnt.

Unter Dr. Bosse, der offen für die Volksschullehrer eintrat und im Abgeordnetenhaus „die zum Teil schreienden Mißstände, Unzuträglichkeiten, Härten und Ungerechtigkeiten in unserem Lehrerbesoldungswesen" bekämpfte, wurde die geistliche Schulaufsicht ebenfalls erweitert und die katholische wie die evangelische Geistlichkeit wieder in die Schule zurückgeführt. Der fromme Wunsch, den er in der „Deutschen Schule" 1900 äußerte: „Und möge alle Schularbeit im neuen Jahrhundert festgewurzelt bleiben in der alten Wahrheit, keine rechte Bildung ohne Christentum und kein rechtes Christentum ohne Bildung", entsprach seiner Tätigkeit in dieser Hinsicht völlig.

Der Schulkompromiß vom 13. Mai 1904, aus dem dann das Schulunterhaltungsgesetz vom 18. Juli 1906 hervorging, bedeutete auch eine Kapitulation des Ministers von Studt in Sachen der geistlichen Schulaufsicht. Durch das Gesetz von 1906 wurde die Konfessionsschule zur Regel gemacht und jede allmähliche Entwicklung paritätischer Schulen durch §§ 36 und 39 unterbunden. § 33 lautet: „Die öffentlichen Volksschulen sind in der Regel so einzurichten, daß der Unterricht evangelischen Kindern durch evangelische Lehrkräfte, katholischen Kindern durch katholische Lehrkräfte erteilt werde." Die Bestimmungen des Gesetzes über die Verwaltung der Volksschulangelegenheiten räumten der Kirche außerdem ein weitgehendes Maß der Mitwirkung ein. Diesen letzten Sieg trug die Kirche davon ohne Befürwortung des Zentrums.

In dem Streit um das Vorrecht des Gymnasiums traten die Kirchen beider Konfessionen für das neuhumanistische Gymnasium ein, „weil sie von der Ausbreitung der realistischen Bildung Gefahren für den Glauben und die Gesinnung der regierenden Klassen fürchteten. Besonders die katholische Kirche war und ist bisher unzweifelhaft aus diesem Gesichtspunkt eine Stütze für die Erhaltung des humanistischen Gymnasiums[30]" (Lehmann). Das theologische Studium ist aber auch von einer Kenntnis der antiken Sprachen abhängig. Einen Beweis dafür liefert die Zahl der Gym-

[30] Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts. 3⁰. Leipzig 1921.

nasialgründungen in der Zeit von 1904—1914. Von den 38 Neugründungen entfällt auf die katholische Rheinprovinz und Westfalen ein im Verhältnis weit größerer Teil.

Zusammenfassend ergibt sich, daß die Tätigkeit der Kirche seit der Reichsgründung bis zum Weltkrieg ein Hemmnis war für die innere Vereinigung des Reiches, zu der die Schule berechnet war ihren Teil beizutragen. Freilich, der Kulturkampf bedeutete auch eine religiöse Erweckung der dem Materialismus und der Indifferenz verfallenen Massen, aber der konfessionelle Gegensatz wurde dadurch nur verschärft. Bedauerlich ist, daß der unausweichbare Kampf nicht konsequent durchgeführt und die Frage, ob man dem Papst oder dem Herrscher gehorchen soll, endgültig nach dieser oder jener Seite entschieden wurde. Wie die Dinge liegen, bleibt der alte Gegensatz bestehen und wird dauernd zu Auseinandersetzungen über die gegenseitige Wahrung der Interessen Anlaß geben. Am wenigsten kann damit der Schule gedient sein, die, um eine segensreiche Tätigkeit entfalten zu können, jenseits des Streites der politischen und kirchlichen Parteien gestellt sein muß. Außerdem kann die Simultanschule mehr leisten, um eine humane Duldsamkeit gegen Andersmeinende, das Merkmal einer charakterstarken Persönlichkeit, einzupflanzen, als der religiöse Kampf in und um die Schule, der auf die Jugend nur schädlich wirken kann.

Was den Protestantismus anbelangt, muß kurz darauf hingewiesen werden, daß der Antwort des Kaisers Wilhelm I. an den Papst, in der er sich „gleich meinen Vorfahren und mit der Mehrheit meiner Untertanen" zum evangelischen Glauben bekannte, als einer stolzen Selbstbehauptung des Protestantismus zugejubelt wurde. Der Streit, der zwischen Kirche und Staat entstanden war, wurde bald ein Kampf zwischen Katholizismus und Protestantismus, da ja die Führer, obenan der Kaiser, Protestanten waren. Durch den Kulturkampf wurde aber die Kluft zwischen den beiden Kirchen bedeutend erweitert. Innerlich war aber auch der Protestantismus zerklüftet, vor allem die orthodox-konfessionelle Partei in ihrem Protest gegen das Schulaufsichtsgesetz, gegen die Zivilehe und die Simultanschule und gegen die sonstigen Bestimmungen des Ministeriums Falk, von denen sie mitgetroffen wurde, vernachlässigte den Kampf der konservativen Regierung gegen die Weltbeherrschungstendenzen der römisch-katholischen Kirche, und machte sich mitverantwortlich für die Absetzung Falks.

Der liberale Protestantismus setzte sich um so kräftiger für den Staat ein und bezeichnete es als „eine kirchliche Ehrenpflicht,

dem deutschen Staat im Kampf mit den römischen Übergriffen mit ganzer Kraft zu helfen". In der Tätigkeit des Jesuitenordens sah der Protestantenverein den größten Feind, „der den konfessionellen Frieden, die Grundbedingung der deutschen Einheit, breche, ... der die Wirksamkeit der Schule lähme und die Erziehung der Jugend verderbe", und setzte seine Auflösung durch, welche ihm dann auch dauernd erhalten blieb, nachdem die Maigesetze 1873—1875 beseitigt wurden. Im übrigen galten die Konzessionen an die katholische Kirche auch der protestantischen Kirche. Sonst erwies sich der Protestantismus nach der Reaktion staats- und bildungsfreundlich gesinnt.

Trotzdem die Kirche den Sieg davontrug, kamen die pädagogischen Stimmen zur Befreiung der Schule von der kirchlichen Aufsicht und für eine Humanisierung der Schuldisziplin immer stärker zum Durchbruch. Eine der weitgehendsten, zugleich der ältesten Forderungen in letzterer Hinsicht lassen wir hier folgen.

III. Kampf um die Humanisierung der Disziplin

Die Tatsache, daß die amtliche Auffassung von dem Wesen und der Aufgabe der Disziplin bis zur Berufung Falks in das Kultusministerium auf einer Überschätzung der sittlichen Wirksamkeit der äußeren Autorität und der sittlich-religiösen Belehrung beruhte, darf nicht zu der irrigen Meinung verleiten, als hätten die maßgebenden Theoretiker genau so darüber gedacht. Kirche und Staat forderten eine straffe Disziplin für ihre Zwecke und weil sie die Macht in der Hand hatten, konnten sie ihren Willen mittels Verordnungen und Beaufsichtigung durchsetzen und die theoretischen Forderungen einer Humanisierung der Schulzucht außer acht lassen. Freilich, geschickte Lehrer, die Herz und Befähigung für ihre Aufgabe besaßen, konnten trotz Vorschriften Ersprießliches leisten, aber das beständige Überwachen der Lehrer und Schüler rief vielfach nur innere Auflehnung und Heuchelei hervor und verfehlte so den beabsichtigten Effekt.

Die Forderung der Humanisierung der Disziplin wurde am eifrigsten von Stephani aufgestellt und begründet. Schon der Titel seiner Schrift, „Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Teil barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige und menschenfreundlichere umgeschaffen werden könne und müsse", besagt, wie wenig er sich mit der herrschenden Disziplin im Einvernehmen befand. In seinem „System der öffentlichen Erziehung" hat er schon darauf hingewiesen, daß „die

meisten pädagogischen Schriftsteller keinen Begriff von dem eigentlichen Gegenstand der Schuldisziplin haben", und weil man an keine Bestimmung der rechtlichen Gewalt über die Schüler dachte, wurde „unsere liebe Jugend den Mißhandlungen der Schulmeister völlig preisgegeben und alle Züchtigungen für erlaubte Mittel zur moralischen Erziehung" angesehen. Er tadelt es unnachsichtlich, daß der allerwichtigste Teil der Erziehung, die Bildung des Willens, des Vermögens sich selbständig zu Handlungen zu bestimmen, bisher zugunsten der intellektuellen Bildung vernachlässigt wurde. Der Hauptvorwurf, den er der herrschenden Schulzucht macht, besteht darin, „daß unsere Jugend noch nicht als Wesen geachtet werde, welche mit Vernunft, zugleich mit Freiheit, oder was gleichviel heißt, mit Unabhängigkeit, Sichselbstangehörigkeit von Gott ausgestattet sind[31]". Diese Verkennung der Menschenwürde und Bestimmung des Kindes brachte es mit sich, daß die Schuldisziplin „den Menschen nicht als ein sittliches, sondern als ein sinnliches Wesen behandelt und daher zu seiner Zucht nur auf die Sinnlichkeit wirkende Mittel gebraucht". Mit Entrüstung verwirft er den Einwand, „daß die Sorge für das Beste unserer Untergebenen uns zu allem berechtige, was jenes fördern kann". Ebenfalls verneint er die bloß willkürliche Behandlung der Schüler durch die Eltern oder die von den Eltern durch Übertragung ihrer Rechte beauftragten Lehrer. Eine harte Schulzucht ist für die Reizbarkeit des kindlichen Gemüts sehr nachteilig und wirkt abstumpfend auf die Geisteskraft. Ebenso nachteilig ist sie für die Bildung des Charakters. Sie macht nicht bloß feig und sklavisch, sondern „sie zerstört auch überhaupt das heitere, zur Offenherzigkeit, zur Liebe geschaffene Gemüt des Kindes, denn nichts erbittert das menschliche Herz leichter als eine ungerechte Handlungsweise". Das Prinzip eines Johann Jakob Häberle, wonach die Androhung und Hervorbringung körperlicher Schmerzen das beste und wirksamste Mittel sei, um Gehorsam, Stille und Aufmerksamkeit in der Schule zu erhalten, verwirft er ganz entschieden, denn „durch ein durch Furcht erzeugtes äußeres legales Betragen sei für die innere Güte des Willens nicht das Geringste gewonnen und hat durchaus keinen moralischen Wert[32]". Ebenso geringwertig ist ihm das ehrgeizige Wohlgefallen an fremder Wertschätzung.

An Stelle dieser scharf kritisierten Disziplin stellte Stephani eine modern anmutende Schulklassenverfassung zur durchgrei-

---

[31] H. Stephani: Nachweisung. Erlangen 1827.
[32] Ebenda.

fenden Reform der Schulzucht auf. Als erster Grundsatz gilt, daß das Kind ein freies Wesen ist und als solches zu behandeln sei. Der zweite Grundsatz lautet: „daß die Sittlichkeit dem Menschen weder eingeprügelt noch durch Anregung der Ehrliebe in ihm erzeugt werden, sondern daß sie nur Frucht der Freiheit und der inneren Anerkennung ihres eigenen Wertes sein kann". Der dritte Grundsatz besagt, daß „die Tugend nicht gelehrt, sondern nur durch Übung erlangt werden kann". Viertens verlangt er, „daß die Schule nicht mehr für eine bloße Lehranstalt, sondern auch für ein sittliches Gymnasium im ursprünglichen Sinne dieses Wortes, oder für eine Vorschule zum sittlichen Leben für die bürgerliche Welt angesehen werde". Aus diesen Grundsätzen geht Stephanis Stellung deutlich hervor. Das Kind ist eine Selbstkraft, die durch Handreichung des Erziehers selbsttätig sich frei entwickeln soll. Nicht nur der Intellekt, sondern auch die gleich-, wenn nicht höherwertigen Willens- und Gemütsanlagen sollen in der Gemeinschaft mit anderen, durch Übung und Gewöhnung sich selbsttätig entwickeln. Den Forderungen der Vernunft soll sich der Wille frei unterordnen, indem sie zur Erkenntnis der eigenen Seelenkräfte führt. Diese Selbsterkenntnis führt zur Zufriedenheit mit sich selbst und der Welt, zur Glückseligkeit. Die Vernunft offenbart nun zwei Sozialgesetze: das der Freiheit eines jeden einzelnen autonomen Vernunftwesens und das der Gleichheit der staatsbürgerlichen Pflichten und Rechte. Die Scheidung von Recht und Moral, wonach das Recht die Grenzen der persönlichen Freiheit innerhalb der sich selbst verwaltenden Rechtsgemeinschaft bestimmt, und die Moral zu entscheiden hat, welche von den rechtlich gangbaren Handlungen der einzelne zu vollziehen hat, führt er in seinem System der Selbstregierung konsequent durch. Die Zwangsvereinigung der Schüler soll in eine Rechtsgemeinschaft umorganisiert werden, damit sie zu Menschen „mit rechtlichem Sinne für die staatsbürgerliche Welt vorgebildet" werden. Die Kinder werden darauf hingewiesen, daß eine jede Gesellschaft, wenn sie in der Erreichung ihres Zweckes nicht gestört werden soll, eine gewisse rechtliche Ordnung braucht, deren Übertretung zwangsweise bestraft werden darf. Die Schulgesetze sollen „zu ihrer Vernunftübung" von den Schülern selbst entworfen werden, wobei man sich von ihnen um so mehr treue Beobachtung derselben werde versprechen dürfen, als sie sicherlich nichts zum Gesetze erklären würden, als „was sie selbst für vernünftig und zweckmäßig erkennten". Die Vernunft erklärt, daß, was die Mehrheit von ihnen als Gesetz anerkennt, für alle bindend wird. Um nun die Gesetze vor der eigenen Übertretung zu sichern, müssen

die Kinder sich weiter darüber einigen, „welche Strafe dem angetan werden sollte, der sich eine solche Verletzung zuschulden kommen ließe, um das Gesetz künftig vor seiner Sinnlichkeit sicherzustellen". Strafen sind nur insofern erlaubt, als sie ein Mittel sind, die bestehende rechtliche Ordnung für die Zukunft gegen eine feindliche Gesinnung zu sichern, sind folglich nur in ihrer gerechten Stufenfolge auszumitteln. Gerecht bedeutet auch hier vernunftgemäß, d. h. so lange zu keinen härteren Strafen zu schreiten, als mildere zur Erhaltung der gesetzlichen Ordnung ausreichen. Zur Beurteilung, ob eine größere oder geringere schlechte Gesinnung bei dem Übertreter vorhanden ist, fordert er sodann ein durch freie Wahl der Schüler eingerichtetes Schulpolizeigericht. Den Hauptvorzug der Schulgerichtspflege für die Schüler sieht Stephani in der Gelegenheit, „sein Nachdenken und seine Urteilskraft über Recht und Unrecht zu üben und dabei sich einen Rechtssinn als Hauptcharakter jedes sittlichen Menschen zu eigen zu machen [33]". Als weiteren Vorzug dieser Institution hebt er die Tatsache hervor, daß Gleiche hier von Gleichen gerichtet werden, wobei vorausgesetzt wird, daß nur solche Richter gewählt werden, die das Vertrauen der Schülerschaft genießen.

Nachdem nun Selbstgesetzgebung, Selbstverwaltung und Selbstjustiz hergestellt und so für die rechtliche Erziehung gesorgt worden ist, fordert er noch die Wahl eines Ordnunghalters, dessen Amtszeit auf einen Monat bestimmt wird, teils weil das Aufsichtsamt große Anforderungen mit sich bringt, teils zur Erzeugung und Erhaltung eines streng rechtlichen und milden Sinnes, „wenn mehrere nach und nach zur Verwaltung dieses Aufseheramtes kommen". Bei der Selbstregierung hat der Lehrer nur beratende Stimme. Glaubt ein Schüler sich durch ihn in seiner Menschenwürde verletzt, so darf er sich bei dem Schulaufseher beschweren. Menschenunwürdige Strafen, wie körperliche Züchtigung und solche, die den Erziehungszweck aufheben, wie endgültiger Ausschluß aus der Schulgemeinschaft, sind nicht zulässig. Die sechs Friedensrichter werden auf die Dauer eines Jahres gewählt, wonach sie wieder wählbar werden.

Durch diese Umgestaltung der Schulklasse verspricht Stephani sich eine wahrhaft rechtliche, durch Willensübung selbsttätig erarbeitete Gemeinschaftsgesinnung. Durch die Selbstgesetzgebung fällt auch der Widerwille gegen fremde Gebote und Verbote weg. Stephani läßt es aber nicht bei der rechtlichen Selbsterziehung bewenden, sondern fordert auch für „das Gebiet der übrigen

[33] H. Stephani: Nachweisung. Erlangen 1827.

freien Handlungen des Menschen, wo nie ein Zwang stattfinden darf[34]", eine Organisation als Erziehungshilfe. Zwar ist der Rechtssinn die Grundlage eines sittlichen Charakters, aber er genügt nicht, weil er nur für das äußere gute Betragen der Schüler, nicht für den wahrhaft guten Willen derselben Garantie leistet. Um nun dem Schüler „außer den gerechten auch noch gütige Gesinnungen einzuflößen", soll sein Erkenntnis-, Gefühls- und Willensvermögen in Anspruch genommen und durch Übung an die selbsterkannten Pflichten gewöhnt werden. Als Hilfsmittel kommen moralische Erzählungen, Gesang und Gebet wie sonstige religiöse Übungen in Betracht. Weiter kommen noch die vom warnenden, beratenden und liebevoll anspornenden Erzieher erteilten Zensuren in Betracht. Um aber zur richtigen Selbst- und Fremdschätzung des moralischen Wertes zu gelangen, befürwortet Stephani die Einrichtung von Sittenklassen. Jeder soll nur soviel gelten als er sittlichen Wert hat. Dazu werden Neulinge auf ihren Wert geprüft und je nach dem sittlichen Fortschritt in die Klasse der Hoffnungsvollen, der Guten und der Vorzüglichen gesetzt. Bei Rückfällen und Abnahme der sittlichen Kraft werden Rückversetzungen vorgenommen. Aufnahme, Beförderungen und Rückversetzungen werden vom Lehrer unter Zuhilfenahme der aus der Klasse der Vorzüglichen gewählten vier Sittenräte vorbereitet und endgültig vom Sittengericht, das aus der Gesamtheit des sittlichen Schulstaates besteht, vollzogen.

Diese „besondere Modifikation der Bildung jedes Menschen für seine gesellschaftlichen Verhältnisse" wurde von seinen Zeitgenossen aus sachlichen und reaktionspolitischen Gründen bekämpft. So nannte Hilbrich eine Kinderjury ein Ding der Unmöglichkeit und „als Komödie höchst schädlich[35]", weil es den Kindern an der zu einer Rechtsprechung erforderlichen Einsicht und Erfahrung fehlt. W. C. Weber wollte von „Staatchens- und Volksvertreterchens" in der Schule nichts wissen und eiferte gegen den freiheitlichen Geist des Stephanischen Systems. Daß er sich von der rechtlichen Erziehung nicht die ganze sittliche Bildung versprach, haben wir bereits oben erwähnt. Die Einrichtung von Sittenklassen zur Ergänzung derselben bedeutet aber eine Überschätzung der Fähigkeit des Schülers, sich über die tieferen moralischen Wertzusammenhänge ein eigenes objektiv-gültiges Urteil zu bilden. Von dem unmittelbaren Einfluß der Selbstregierung für das gemeinschaftsgerichtete Verhalten versprach er sich vielleicht auch zu

[34] H. Stephani: Nachweisung. Erlangen 1827.
[35] Hilbrich: Aufsatz i. „Deutschen Schulboten".

viel, aber insoweit die wesentlichen Elemente aller späteren Formulierungen des Selbstregierungsgedankens in seinem System enthalten sind, werden wir auf eine Kritik seiner Gedanken in einem weiteren Abschnitt eingehen. Hier soll zunächst nur darauf hingewiesen werden, daß Ansätze zu einer Liberalisierung der Disziplin bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts vorliegen, als die amtliche Disziplin noch eine „unvernünftige, zum Teil barbarische[36]" war. Auch für die Praxis der nachreaktionären Epoche waren die Stephanischen Selbstregierungsvorschläge nicht von weitragender Bedeutung. Dagegen waren die Herbartschen Forderungen weit weniger radikal, und insoferne seine Pädagogik den größten Einfluß auf die Praxis ausübte, müssen wir seine Gedanken über die Disziplin eingehend erörtern.

IV. Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht

Als nach der Reaktion mit den althergebrachten Anschauungen über Zweck und Aufgabe der Schule gebrochen und während Bonitzens Amtstätigkeit eine vertiefte Lehrerbildung u. a. allgemein gefordert wurde, war das einzige fertig vorliegende wissenschaftliche System der Pädagogik das von Herbart-Ziller-Stoy, das dann allgemein eingeführt wurde. Auf die Hauptbegriffe seiner Pädagogik wollen wir nun kurz eingehen.

Der von der praktischen Philosophie abgeleitete Erziehungszweck besteht nach ihm darin, „dem werdenden Menschen eine sittliche Gestaltung seines inneren Lebens zu sichern". Die Vervollkommnung der Idee der inneren Freiheit bedeutet die Erlangung des bestimmten Gepräges einer sittlichen Persönlichkeit, deren Wollen kräftig und konsequent im Dienste der sittlichen Ideen steht, was er mit Charakterstärke der Sittlichkeit bezeichnet. Den Weg, die Mittel und die Hindernisse in der Richtung auf dieses Bildungsziel zeigt ihm die Psychologie.

Die Elemente (das Primäre) des Seelenlebens sind ihm die Vorstellungen, aus denen sich Gefühle und Begehrungen (das Sekundäre) entwickeln. Die Bildung von Vorstellungen geht nun nach bestimmten Gesetzen vor sich, welche der Erzieher beachten muß. So ist das Lernen ein gesetzlich verlaufender psychologischer Prozeß, nämlich ein Perzeptions- und Apperzeptionsprozeß. Aber auch die Verbindungen der Vorstellungen zu Komplexen sowie ihre Reproduktion erfolgen gesetzmäßig. Damit die Vorstellungen nicht

[36] H. Stephani: Nachweisung. Erlangen 1827.

willkürlich gebildet und wertlose oder wertwidrige Komplexe erzeugt werden, sollen sie planmäßig erzeugt und gebildet werden. Aber auf ein bloßes Wissen und Können kann es nicht ankommen, vielmehr soll eine Beteiligung des Gefühls und des Willens hinzukommen. „Der Wert des Menschen liegt nicht im Wissen, sondern im Wollen." Da er aber eine ursprüngliche Anlage in ursprünglicher Wirksamkeit, somit eine von Haus aus mitgegebene sittliche Anlage leugnet, vielmehr die Sittlichkeit durch Erziehungsmaßnahmen begründen will, soll im Zögling ein solcher Gedankenkreis erzeugt und derselbe so gestaltet werden, daß zunächst aus ihm ein vielseitiges Interesse entspringt, aus welchem dann der sittlich-religiöse Charakter sich bildet. Dem Kinde spricht er auch „einen echten Willen, der sich zu entschließen fähig wäre", ab. Ist aber kein Wille da, so ist auch keiner zu erziehen oder zu verderben, und ist kein Gefühl und keine Ahnung des Sittlichen vorhanden, so kann auf diese nichts gegründet werden. Nun: sie sind doch über den Intellekt zu erreichen und zu erziehen und bilden einen Reflex der Vorstellungskonstellation im Bewußtsein. Durch Erzeugung des Interesses der Erkenntnis, das in ein empirisches, ein spekulatives und ein ästhetisches aufgeteilt wird, und des Interesses der Teilnahme, welches in ein sympathetisches, ein soziales und ein religiöses zerfällt, wird der Gedankenkreis, „der Hauptsitz der Charakterbildung", gebildet. Zur Pflege des dynamisch zu verstehenden Interesses ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit zu erwecken. Das Interesse soll aber vielseitig sein, um den Zögling mit den verschiedenen Wertgebieten bekannt zu machen, aus deren Verschmelzung erst die Tugend hervorgeht. Um aber zu verhüten, daß der Zögling von einem Interesse absorbiert wird und daß alles, „was in jedem Zöglinge sich minder regt, bei ihm ganz vernachlässigt, vielleicht erdrückt würde", soll das Interesse nicht nur vielseitig, sondern auch gleichschwebend sein. Um der Zerstreuung zu wehren und bei dem vielen Neben- und Nacheinander im Unterricht doch die Einheit der Person zu wahren, fordert er eine Konzentration des Unterrichts durch innere Verknüpfung des Nacheinander und pflichtmäßige Besinnung auf den Unterrichtsstoff und Stellungnahme zu ihm.

Nun genügt die theoretische Festlegung eines sittlichen Imperativs im Sinne Kants Herbart keinesfalls, sondern dieses muß lebendig gemacht werden und von einem Gefühl innerer Wärme und Überzeugung begleitet sein. „Nur aus der ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht kann die reine, begierdenfreie, mit Mut und Klugheit vereinbare Wärme fürs Gute hervorgehen, wodurch echte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt." Er tadelt es

überhaupt an der Kantischen Ethik, daß hier die ganze transzendentale Philosophie aufgeboten wird, um die Möglichkeit des sittlichen Bewußtseins zu erklären, daß uns aber mit keinem Worte gesagt wird, was wir denn eigentlich zu verwerfen oder zu billigen haben, was denn eigentlich das Gute oder Böse sei. Herbart füllt nun diese Lücke aus, indem er das Kriterium für die Entscheidung von Gut und Böse in dem sittlichen Geschmack findet, wobei er sich ausdrücklich verwahrt, daß sein „sittlicher Geschmack" weder etwas mit „dem Modegeschwatz des Tages", noch mit der Gleichsetzung des Schönen mit dem Guten more stoicae zu tun habe. Mit dieser „ästhetischen Notwendigkeit", vermöge welcher wir nicht umhin können, unser eigenes Wollen nach den sittlichen Grundsätzen zu beurteilen, ist aber noch an den an sich ideenlosen Willen keine Forderung zur Folsamkeit dem an sich machtlosen sittlichen Geschmack gegenüber gestellt. Das willenlose Urteil wird eine Forderung nur dadurch, daß bei gehöriger Ausbildung des sittlichen Gedankenkreises die psychologische Notwendigkeit, mit sich selber übereinzustimmen, einen Gewissensdruck ausübt, welcher den Zögling nötigt, seinen Willen mit seinen sittlichen Einsichten in Übereinstimmung zu setzen, denn „er müßte sich selbst schämen, wenn er nicht folgte". Die Einheit der Person, welche will und welche urteilt, vermittelt also die Verknüpfung zwischen dem Urteil und dem zu gehorchenden Willen zu einer Lebenseinheit.

Damit wäre nun die psychologische Begründung der Herbartschen Pädagogik gegeben und wir wenden uns der Frage zu, was Herbart unter „Charakterstärke der Sittlichkeit" versteht. Unter Charakter überhaupt ist nach ihm die Bestimmtheit des Willens zu verstehen, derart, daß der charakterstarke Mensch weiß, was er will und was er nicht will. Nun geht der Zögling im Verlauf seiner Entwicklung durch die verschiedenartigsten Vorstellungskomplexe hindurch, die ein verschiedenartiges, zuweilen sogar widerstreitendes Wollen hervorrufen können. Allmählich lernt er aber durch Selbstbeobachtung seine eigenen Reaktionsweisen hinsichtlich des Temperaments, der Neigung, der Gewohnheit, der Begierde und Affekte kennen und findet so eine gewisse Prädisposition vor, welche Herbart den objektiven Teil des Charakters nennt. Mit zunehmender Reife beginnt er sodann eine gewisse Modifikation seiner Charakterdisposition auf Grund von Vorsätzen und Maximen vorzunehmen und dieses ist, was dann Herbart entsprechend den subjektiven Teil des Charakters nennt. Um für den Erzieher eine Kontrolle zur Beurteilung des objektiven Teils des Charakters zu gewinnen, empfiehlt er die

genaue Beobachtung dessen, was der Zögling gern oder ungern duldet, was er zu haben verlangt oder nicht verlangt, was er gern oder ungern treiben mag. In den subjektiven Teil läßt sich leichter regulierend eingreifen, da ja hier der Mensch schon Zumutungen grundsätzlicher Art an sein eigenes Wollen richtet. Hier ist es also dem Erzieher leichter gemacht, durch Maximen der Vernunft die Festigung des subjektiven Teils des Charakters zu fördern. Im ganzen hat aber der Erzieher die doppelte Aufgabe, sowohl das Objektive wie das Subjektive des Charakters zu beobachten und zu lenken. Im allgemeinen wird es als vorteilhaft zu betrachten sein, wenn der Zögling selbst immer wieder an sein vorausgegangenes Wollen und Handeln sich erinnert, um das Gegenwärtige entsprechend einzurichten und zu bewältigen, damit er so zu einer gewissen Gleichförmigkeit und Beständigkeit in seinem Wollen gelangt. Eine solche Beständigkeit bezeichnet Herbart als Gedächtnis des Willens. Durch Hinweis auf die Heterogenität der verschiedenen Verhaltungsweisen muß der Schüler dahin gebracht werden, selbständig eine Wahl zu treffen, die dann mehr oder weniger den objektiven Charakter zu offenbaren pflegt. Dann erst kommt es zur Regulierung dieser Wahlfreiheit durch besondere Maximen und damit zur Entwicklung und Festigung des subjektiven Teils des Charakters.

Was nun den Begriff der Sittlichkeit bei Herbart betrifft, so scheint derselbe durchaus von den Ideen der praktischen Vernunft im Sinne Kants beherrscht. Sittlichkeit ist ihm die Idee der inneren Freiheit, die nach außen hin sich durch die Anerkennung der Billigkeit und des Rechts dokumentiert. Den Zögling bis zu einem solchen Grade von innerer Freiheit zu bringen, würde die Idee der Vollkommenheit der Erziehung verwirklichen. Aber nicht alle Zöglinge lassen sich ohne Schwierigkeit diesen Weg führen. Denn oft liegen in dem objektiven Teil des Charakters Hemmungen, die erst beseitigt werden wollen. Dies zu erreichen empfiehlt Herbart die um so stärkere Herausbildung der guten Eigenschaften und an sie anknüpfend das Heranbringen guter Vorsätze, die sie kräftigen und umgekehrt die schlechten Eigenschaften immer mehr schwächen und zum völligen Verschwinden bringen sollen. Hier kann durch gute Beispiele erzieherisch auf das Gemüt des Zöglings eingewirkt werden. In reiferen Jahren müssen dann die sittlichen Entschließungen noch eine logisch-systematische Fundamentierung erfahren, wozu ein besonderer Unterricht zu benutzen ist.

Wie die Charakterstärke der Sittlichkeit zu erreichen sei, haben wir bereits zum Teil angedeutet. Von dem nach dem Gegensatz von rezeptivem und produktivem seelischen Verhalten formal

durchgegliederten erziehenden Unterricht verspricht Herbart sich das meiste für die Charakterbildung. Deshalb fordert er auch eine Auswahl der Unterrichtsstoffe nach ihrem bildenden Wert für den sittlichen Gedankenkreis. Die Gesamtwirkung der Vorstellungen, die sich einer erworben hat, wird entscheidend für sein Wollen und Handeln. „Dem erziehenden Unterricht liegt alles an der geistigen Tätigkeit, die er veranlaßt. Dies soll er vermehren, nicht vermindern, veredeln, nicht verschlechtern[37]." Neben dieser mittelbaren Beeinflussung des Willens- und Gemütslebens erkennt Herbart aber auch eine unmittelbare durch Anerkennung und Lohn, Zurechtweisung und Tadel, Strafe, Ermahnung und Warnung an. Dies ist Aufgabe der Regierung und der Zucht. So ganz unmittelbar ist die Beeinflussung durch Regierung und Zucht dann auch nicht, nur daß hier an das „wilde Ungestüm", das undifferenzierte Willensleben angeknüpft und später bei den Maßnahmen der Zucht die durch Vorstellungen gewonnene Einsicht des Zöglings mitherangezogen wird. Die Scheidung von Regierung und Zucht, die in Herbarts Psychologie begründet ist, wurde später von seinem Schüler Rein nicht mehr aufrechterhalten, indem er der Regierung „eine Art Berechtigung freilich auch nur innerhalb der Erziehung, nicht im Gegensatz zu ihr[38]" (wie Herbart), zusprach. Herbart hat ja auch zugegeben, daß die begriffliche Trennung in der Praxis schwerlich aufrechtzuerhalten sei.

Aufgabe der Regierung ist, das unselbständige, willen- und selbstbewußtlose Kind in die Ordnung und Einrichtung der Gesellschaft, in die es hineinwächst, einzugliedern und es an die Bedingungen, unter denen es in der Gesellschaft fortleben soll, zu gewöhnen. Anfangs ist das Kind noch nicht imstande, sich selbst zu beherrschen, weil ihm die geeigneten Vorstellungen fehlen; wenn seine widergeselligen Triebe und Begehrungen, aus denen sich mit der Zeit der Wille erhebt, nun keine Hemmung erfahren, so entsteht durch Wiederholung der Mutwille, der mit der gesellschaftlichen Ordnung unverträglich ist. Die Regierung ist demnach eine lediglich Ordnung schaffende Funktion, ein Abrichten ohne jede sittliche Absicht. Nun ist bei jedem Kind ein gewisser Tätigkeitstrieb vorhanden, der in der Entwicklung der körperlichen und seelischen Kräfte seine Begründung hat. Es gilt diesen Trieb in die richtigen Bahnen zu lenken, und durch zweckmäßige Beschäftigung es zu verhüten, daß die triebhafte Betätigung des Kindes der gesellschaftlichen Ordnung widerstreitet.

[37] Herbart: Pädagogische Schriften. Langensalza 1916.
[38] W. Rein: Pädagogische Studien. Eisenach 1875.

Durch Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf eine mit der Ordnung sich vertragende Beschäftigung wird der zur Unordnung treibenden inneren Unruhe des Kindes vorgebeugt oder aus dem Bewußtsein verdrängt. Da nun die Beschäftigung es nicht auf die Zukunft, sondern lediglich auf das unmittelbare Verhüten einer Störung durch Ableitung absieht, ist es völlig gleichgültig, worin sie besteht. Der Zweck der Regierung schließt aber nicht aus, daß diese Beschäftigung in den Dienst der Erziehung gestellt wird. Die Beschäftigung allein reicht aber meistens nicht aus, die Kinder von der störenden Unruhe abzuleiten. Hier setzt nun die äußere Gewalt des Regierenden ein und ruft durch Androhung oder durch Zufügung eines Strafübels, wo „pünktlicher Gehorsam, der keinen Aufschub duldet, sondern auf der Stelle und ohne alles Zaudern folgt[39]" nicht geleistet wird, eine abschreckende Furcht hervor, aus deren Empfindung ein Motiv zur Unterlassung der Verletzung einer festgelegten Ordnung hervorgeht.

Die Regierung, indem sie es unternimmt, die Unterwerfung des Zöglings unter ihre Gewalt zu bewerkstelligen, stößt aber auf nicht geringe Schwierigkeiten, sofern sie das bloß durch Befehlen, Drohen und Strafen zu vollbringen sucht. Der kindliche Leichtsinn oder Trotz, die zur Unordnung führende Begierde, ist nur zu oft mächtiger als die Furcht vor der Strafe, womit die Ordnung bedroht ist, und selbst die Erinnerung an die erfahrene Strafe wird durch die stärkere Einwirkung der augenblicklichen Vorstellungen gar leicht geschwächt und verwischt. Durch Verheimlichung und Lüge meint das Kind die Strafe zu umgehen, zumal die sittliche Gesinnung noch nicht fest begründet ist und das Gemüt noch ganz den natürlichen Regungen nachgeht. So wird dann die Aufsicht nötig, welche den verlangten Gehorsam überwacht und trotz Verheimlichung und absichtlicher Umstellung der Wahrheit entdecken soll, ob und wo derselbe mangelt.

Ausdrücklich betont Ziller, Herbarts bedeutendster Schüler, daß der Gehorsam der Regierung ein andrer ist als der höhere Gehorsam aus innerer Überzeugung, in welchem die Sittlichkeit ruht. Die Regierung will nur die unbedingte, pünktliche Unterordnung und Gewöhnung an Regelmäßigkeit und Ordnung, ohne den Zögling von deren Angemessenheit oder Notwendigkeit überzeugen zu wollen. Sie fordert, im Vertrauen auf ihre Stärke, den strengen unweigerlichen Gehorsam, der durch Zwang und Furcht hervorgebracht werden kann, der auch ohne Einsicht in die Gründe geleistet, ja der selbst dann geleistet wird, wenn man die Gründe

[39] T. Ziller: Die Regierung der Kinder. Leipzig 1857.

verwirft. Die äußere Gewalt vermag nun wohl für die Sicherheit der Gegenwart im engsten Sinne einen solchen äußeren Gehorsam zu erzwingen, allein die gesellschaftliche Ordnung will nicht in Besorgnis schweben, daß ein jetzt noch unterdrücktes Widerstreben im nächsten Augenblick in die entgegengesetzte, störende Handlung ausbricht. Darum kann die Gewalt nicht der einzige und letzte Stützpunkt der Regierung sein. Der zuversichtliche Gehorsam muß durch die natürliche Anlehnung und Beherrschung an die Liebe und von der Autorität des Erziehers erzeugt werden. Autorität wie Liebe werden hier ausschließlich von der realistischen Seite als Zustände oder Tätigkeiten aufgefaßt, die keine unmittelbare Beziehung zu dem sittlichen Leben haben. Der Erzieher bemächtigt sich der kindlichen Neigung am sichersten durch „das Nachgeben an die Individualität, das für die Erziehung eine ganz allgemeine Bedingung ihres guten Erfolges ist[40]".

Will die Regierung sich pünktliche und willige Folgsamkeit sichern, so muß sie alle Erbitterung, Trotz und Widersetzlichkeit vermeiden. Durch Verletzung des Ehrgefühls wird aber dem willigen Gehorsam entgegengearbeitet. Das Ehrgefühl wird aber am leichtesten durch körperliche Strafen verletzt, deshalb dürfen diese nur als letztes, unvermeidliches Mittel angewendet werden. „Sobald die Persönlichkeit sich so weit gebildet hat, daß eine Körperstrafe als eine Schande und ihrer unwürdig angesehen wird, muß sie durchaus unterbleiben[41]." Die Regierung beruht auf der Voraussetzung, daß Empfindlichkeit gegen zugefügtes Übel vorhanden sei, darum muß Sorge getragen werden, daß der Zögling nicht durch zu häufige Anwendung von Strafen für Schmerz und Schande abgestumpft wird. Die natürlichste und deshalb wirksamste Strafe besteht in der Entziehung der Freiheit. Das Kind ist geselliger Natur und empfindet jede Beraubung der Freiheit und der Teilnahme an der Gesellschaft sehr lebhaft. Außerdem ist sie für das Ehrgefühl nicht verletzend. Im übrigen soll der Erzieher sich vor dem Anschein der Willkür hüten und Anforderungen stellen, die dem jeweiligen Bildungstand und der individuellen Neigung angemessen sind, auf deren Ausführung er bestehen muß, und jeder Entartung und Störung vorbeugen. In der Liebe zu den hilfebedürftigen Zöglingen und in seiner körperlichen und geistigen Überlegenheit findet er die sichersten Stützen für die Regierung. Das grundsätzliche Ergebnis lautet: „Das Maß der Regierung muß immer im umgekehrten Verhältnis zu

[40] T. Ziller: Die Regierung der Kinder. Leipzig 1857.
[41] Ebenda.

dem Bildungsgrade und der Stufe der sittlichen Reife stehen, die der Zögling hat. Die Regierung muß deshalb, je weiter die eigentliche Erziehung fortschreitet, immer überflüssiger werden, denn er soll ja sich einmal selbst regieren, so daß die Vermeidung von Unordnungen von seinem eigenen Nachdenken abhängig wird [42]."

Fassen wir kurz zusammen, so ergibt sich, daß die Herbartsche Regierung die Aufgabe hat die Bedingungen zu schaffen, unter welchen die eigentliche Erziehung durch Unterricht und Zucht vorgenommen werden können. Sie beschränkt sich auf das Gegenwärtige und hat keine erziehende Absicht, wobei es ihr entgangen ist, daß die Gewöhnung an Ordnung, Fleiß, Ausdauer und die methodische Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes nicht nur eine wesentliche Bedingung für das Entstehen der Sittlichkeit ist, sondern auch eine außerordentliche Wirkung auf die sittliche Haltung ausübt.

Die Zucht hat die Aufgabe, den erziehenden Unterricht zu ergänzen, nimmt somit bei Herbart eine nachgeordnete Stellung ein. Rein sprach ihr dann später „eine ebenbürtige Stellung neben dem Unterricht [43]" zu, indem er den erziehenden Einfluß des Unterrichts auf das richtige Maß beschränkte und darauf hinwies, daß „der unmittelbare Einfluß des Lehrers gleichgroßes Gewicht beansprucht". Beschränkt sich die Regierung auf das Gegenwärtige, so gehen die Maßnahmen der Zucht darüber hinaus und wollen auf die sittliche Bildung, also die Zukunft des Zöglings, bestimmend einwirken. Die Zucht hat also letzte Gesichtspunkte im Auge. Sie ist auf Hoffnung aufgebaut und bewährt sich besonders in Beharrlichkeit und Geduld. Sie ist deshalb viel milder als die Regierung, wenn sie auch die gleichen Mittel anwendet. „Schickliches Betragen verlangt die Zucht, natürlichen Frohsinn begünstigt sie: beides inwieferne es sich mit den Beschäftigungen vereinigen läßt, die von der Regierung und dem Unterricht ausgehen [44]." Der Erzieher übernimmt bei Herbart die Rolle eines präzis funktionierenden Regulators, der es versteht, in allen Dingen ein feines Maß zu halten und die zusammenwirkenden Verhältnisse zu ordnen. Die Kräfte sollen nicht oder nur ausnahmsweise überspannt werden, sondern so gehalten werden, daß zwischen Aktivität und Passivität immer eine dem Gedeihen des Zöglings angemessene Proportion besteht. Er muß auch das Verhältnis zwischen

---

[42] T. Ziller: Die Regierung der Kinder. Leipzig 1857.
[43] W. Rein: Pädagogische Studien. Eisenach 1875.
[44] Herbart: Pädagogische Schriften. Langensalza 1916.

Beschränkung und Freiheit je nach den individuellen Umständen entsprechend regeln.

Im einzelnen erfährt die Zucht bei Herbart eine genauere Einteilung in haltende, bestimmende und regelnde Zucht. Im allgemeinen soll die Zucht dafür sorgen, „daß im ganzen das Gemüt ruhig und klar sei; sie soll es teils durch Beifall und Tadel bewegen; sie soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen[45]". Was nun zunächst die haltende Zucht betrifft, so geht schon aus den Worten hervor, daß sie den Zögling zu „halten" hat, d. h. das Gedächtnis des Willens ihm stärken muß. Das Halten zerfällt dann wieder in „von-etwas-abhalten" und „zu-etwas-anhalten". Während z. B. bei leichtsinnigen Naturen das Abhalten schwerer zu sein pflegt als das Anhalten, wird es sich bei trägen Naturen umgekehrt verhalten. Voraussetzung für die haltende Zucht ist eine vorangegangene gute Regierung, die sich Gehorsam zu verschaffen verstand. In der Zucht selbst aber soll mit dem Befehlen sehr vorsichtig umgegangen werden. Die haltende Zucht muß es beim Zögling allmählich dahin bringen, daß er stillschweigend gewisse Schranken anerkennt, die er nicht überschreiten darf. Um dies zu erzielen muß vor allem der Erzieher sich bemühen, eine seelische Verbindung mit seinen Zöglingen herzustellen. „Fühlt der Zögling, daß man sich an das Bessere in ihm wendet und kommt alsdann einige Gefälligkeit hinzu, wie der gebildete Ton des Umgangs sie mit sich bringt, so wird er um so folgsamer sein, je mehr Gedächtnis des Willens in ihm ist, und was noch daran fehlt, wird die haltende Zucht leicht ergänzen[46]." Die Haltung des Lehrers selbst ist also in erster Linie entscheidend für die haltende Zucht. Alles wird auf die Gleichförmigkeit seines eigenen Betragens ankommen und er hat schon dann verspielt, wenn die Kinder ihm eine wetterwendische Laune vorwerfen können. Denn dies veranlaßt sie sofort, auf die Laune zu achten und entsprechend darauf zu reagieren.

Die bestimmende Zucht soll nun den Zögling zur eigenen Wahlentscheidung führen. Damit der Zögling nun seinen Charakter kennen und erproben lernen kann, damit er überhaupt zu einer freien Wahlentscheidung gelangen kann, ist es nötig, daß er in geselligen Verhältnissen aufwächst, wo er seine natürliche Stellung unter den Menschen einigermaßen kennenzulernen vermag. Der Erzieher hat in dieser Beziehung darauf zu achten, daß schlechtes

[45] Herbart: Pädagogische Schriften. Langensalza 1916.
[46] Ebenda.

Beispiel und Roheit verhütet werden. Andrerseits soll der Zögling aber doch auch nicht von jedem Druck und Gegenstreben verschont bleiben. Ein mächtiger Faktor zur Ausreifung des Charakters wird dann das Ehrgefühl werden, das sich im Umgang mit seinesgleichen langsam entwickelt. Endlich wird es für den Charakter von Wichtigkeit, die adäquate Wertschätzung der Dinge zu erlernen. Nachdem so der Zögling einen gewissen Umkreis von Erfahrungen umschritten hat, kommt es darauf an, daß er diese zu seinem eigenen Wollen und Handeln in Beziehung setzt und lernt, wie er diese aufs beste für sich selbst verwende. Es ist dabei Wert darauf zu legen, daß der objektive Teil des Charakters nicht zu schnell zum Abschluß kommt und es ist eine besonders wichtige Aufgabe der bestimmenden Zucht, daß hier gewissermaßen alle Möglichkeiten offen gehalten werden, damit der objektive Charakter in einem langen Reifestadium verharrt. Der Erzieher hat dem Wachstum des objektiven Charakters seine ganze Aufmerksamkeit zu widmen und dafür Sorge zu tragen, daß vorhandene charakterologische Eigenschaften und Fähigkeiten nicht vorzeitig festgelegt und durch scheinbare Maximen sanktioniert werden. Denn zu leicht ist der Mensch geneigt, zu seinen Neigungen sich die entsprechenden Maximen zu erfinden, um dadurch um so unbedenklicher einem bloßen Hedonismus zu huldigen. Die Situation ändert sich erst, wenn zu dem passiven Teil des Charakters der aktive, kritisch-beschauende Teil mit einem neuen, aus sittlich-vernünftigen Gesichtspunkten erzeugten Willen auf den Plan tritt und nun beobachtet, welche Teile des objektiven Charakters mit diesem Willen übereinstimmen und welche ihm widerstreiten.

Zu diesem Zeitpunkt, gewöhnlich erst im Jünglingsalter, hat dann die regelnde Zucht einzusetzen. In dem Augenblick, wo der Zögling über sich selbst zu räsonieren beginnt und seine Gedanken eine gewisse Dauer und Haltung gewinnen, wird es erforderlich, auf dieses Räsonnement einzugehen, um zu berichtigen und zu vertiefen. Als größte Hauptsache für die regelnde Zucht betrachtet Herbart die Konsequenz im Handeln. Mit den Grundsätzen wird es auch immer mehr oder weniger problematisch gestellt sein, weshalb der Erzieher seinem Zögling stets den Spiegel vorzuhalten, unhaltbare Maximen auszumerzen, haltbare aber zu festigen hat. Zu den ersteren zählt Herbart alle die, welche gegen die Sittlichkeit verstoßen, selbst da, wo sie von der Klugheit diktiert sind. Immer wieder muß der Zögling darauf hingewiesen werden, wie verderblich es für seine Zukunft wäre, wenn er in seinen Fehlern beharren würde. Zur Ablenkung einer mit leiden-

schaftlichen Neigungen verbundenen Gefahr empfiehlt er das Erlernen irgendeiner schönen Kunst, selbst wenn auch nur mäßiges Talent vorhanden ist. Für die Begründung der Sittlichkeit, die in der regelnden Zucht einsetzt, ist es also nach Herbart wichtig: 1. daß ein ernsthaftes rationales Räsonnement und eine auf moralischen Grundsätzen basierende Kommunikation zwischen Erzieher und Zögling einsetzt, die 2. dahin führt, Begierden und Leidenschaften fern zu halten und damit die subjektive Ausgestaltung des Charakters immer mehr zu vervollkommnen; 3. wird auch nun der Unterricht für die sittliche Erziehung von äußerster Wichtigkeit; besonders ist jetzt dem Religionsunterricht eine entscheidende Führung zu gestatten. Am unmittelbarsten aber entwickeln sich die Gesinnungen in seinem Umgang und in dem jeweiligen Milieu, worin der Zögling sich befindet. Auch hier wieder regulierend einzugreifen ist Aufgabe der Zucht.

Ist es nun so weit, daß der Zögling von den praktischen Ideen mehr und mehr Besitz ergriffen hat, so soll dann nach Herbart das sogenannte Moralisieren vor sich gehen. Diese moralische Belehrung hält er für zweckmäßig und notwendig. Der Erzieher muß den Blick des Zöglings öfters auf sein Inneres lenken und ihn an alles das erinnern, was auf ihn gewirkt hat. Auf keinen Fall ist eine moralische Besserung durch Zwang der Regierung herbeizuführen erlaubt, denn damit kann niemals eine sittliche Überzeugung, die die Grundlage und Voraussetzung für alles sittliche Tun sein muß, herbeigeführt werden. Hat man es nun erreicht, daß der Zögling selbst seine sittliche Bildung als eine ernste Angelegenheit betrachtet, so wird man von jetzt ab mit dem Räsonieren und Moralisieren wie überhaupt mit dem Aussprechen von Lob und Tadel vorsichtiger sein müssen. Es bleibt nur noch Sorge zu tragen, daß in Verbindung mit Religion und wachsender Weltkenntnis sich des Zöglings eine immer zunehmende sittliche Wärme in seinem Gedankenkreis bemächtige. Im großen und ganzen huldigt Herbart für diese spätere Periode dem Grundsatz, daß, wenn einmal die Selbsterziehung angefangen hat, sie durch äußere absichtliche Beeinflussung nicht mehr gestört sein will.

Der Vorwurf, den Kerschensteiner Herbart macht, daß er es nicht gewagt hat, „die Individualität als dauernden Mittelpunkt des ganzen Bildungsverfahrens hinzustellen, eben weil er der Anschauung ist, daß doch in jeder Individualität die vielseitigen gleichschwebenden Interessen erweckt werden können, und daß man nur die Gegenstände entsprechend interessant zu gestalten hat, um bei jedem Schüler das nötige Interesse für

jeden Gegenstand zu erwecken[47]", gilt viel mehr Herbarts Schülern als ihm selbst. „Die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen[48]", ist eine Forderung, die er selber in seinem System aufrechterhielt.

Weit bedeutender ist der Vorwurf des Intellektualismus, der in der Überschätzung der mittelbaren Beeinflussung des Willens durch Bildung des Gedankenkreises begründet ist. Das Moralisieren, wie es auch Kant in einem Katechismus aufstellte, setzt im allgemeinen eine Lebenserfahrung und sittliche Einsicht voraus, die die Zöglinge noch nicht haben können und erzeugt so ein bloßes Nachsprechen ohne innere Verarbeitung und ohne Selbsterlebnis. Auch die formale Gliederung des Unterrichtsstoffes, wie dies Herbart in seiner didaktischen Theorie aufstellte sowie der Konzentrationsgedanke wurde vielfach von seinen Schülern übertrieben.

Nachdem wir nun die politischen, kirchlichen und pädagogischen Auffassungen von der Disziplin charakterisiert haben, wenden wir uns zu den gesetzlichen Ergebnissen derselben.

V. Niederschlag der amtlichen Auffassung der Disziplin in Verordnungen und Gesetzen

Die freiheitliche Ära, die mit dem Regierungsantritt Kaiser Wilhelms I. einsetzte, bedeutete auch für die Schule eine größere Freiheit, wie ja die Schule eine Parallele zu der politischen Regierungsform aufzuweisen pflegt. In den demokratisch regierten Vereinigten Staaten von Nordamerika ist das Prinzip der Selbstregierung der Schüler fast durchgängig eingebürgert. Anfangs wandte man sich zwar den politischen Aufgaben der Heeresreform und der staatlichen Einigung zu und wurde der reaktionäre Kultusminister von Mühler beibehalten, aber schon zu seiner Zeit wurden Bestimmungen getroffen, die der Schule im freiheitlichen Sinne zugute kamen. Der Geist des Mißtrauens gegen die Lehrer und die Schule, der sich in einem Überwachungssystem schlimmster Art geltend gemacht hatte, wich aber mit der Berufung Falks der Überzeugung, daß die Schule eine positive Kulturaufgabe habe und der Staat an ihr eine schätzenswerte Bundesgenossin besitze. Man knüpfte wieder an die Pestalozzische Epoche zu Beginn des Jahrhunderts an und sah in der spontanen Entfaltung der indivi-

[47] Georg Kerschensteiner: Autorität und Freiheit. Leipzig 1924.
[48] Herbart: Pädagogische Schriften. Langensalza 1916.

duellen Kräfte die sicherste Stütze für die Lebensinteressen des Staates. Während der Reaktion wurde das mechanische Memorieren des nach Quantität und Qualität genau vorgeschriebenen Lehrstoffes befürwortet, weil man den Cäsarischen Verdacht hegte, daß selbständiges Denken gefährlich sei. Die Verlegung der Lehrerseminare in abgesonderte Orte und die Abgrenzung der Lehrlinge von der verderblichen Außenwelt durch Einrichtung von Pensionaten ist besonders charakteristisch für die Reaktion. Schon 1848 wurde zur Genüge auf diesen Mißstand, der dann noch durch die Stielschen Regulative verschärft wurde, hingewiesen. So Dr. Inicke auf der großen Lehrerversammlung in Darmstadt, aus der der Allgemeine deutsche Lehrerverein hervorging: „Welch Mißverhältnis ist es, junge Männer, die in wenigen Jahren freie Staatsbürger sind, wie Knaben zu behandeln. Darum: die Kasernierung muß fallen." Und Dewes in der allgemeinen Kultusdebatte der Frankfurter Nationalversammlung: „Schon in den Seminarien wurden die Schulkandidaten durch eine jesuitische Disziplin (der Überwachung) in ihre künftigen Verhältnisse eingeschult."

Die Disziplinarordnungen, die seit dem Amtsantritt Falks erschienen sind, weisen aber alle auf eine Humanisierung der Schulzucht hin. Als Beispiel sei hier die Zirkularverfügung des K. Prov.-Sch.-C. zu Kiel vom 3. Mai 1872 angeführt. „Die Berichte der H. H. Direktoren über das Strafverfahren an den höheren Lehranstalten der Provinz und über die dabei leitenden Grundsätze lassen keinen Zweifel, daß es durchgängig als Hauptaufgabe anerkannt wird, durch die Strafe zu bessern, sie deshalb dem Vergehen, und, soweit es ohne Benachteiligung der Gerechtigkeit geschehen kann, der Individualität des Schülers anzupassen, vor allen Dingen aber, um den Eindruck nicht abzuschwächen, mit den zulässigen Strafmitteln, vom strafenden Blick und Wort bis zur Freiheitsentziehung und der Verweisung, sparsam umzugehen. In Übereinstimmung damit und in der Überzeugung, daß der Erfolg dieses Erziehungsmittels zumeist von dem richtigen Takt sowie von der in sittlicher und wissenschaftlicher Tüchtigkeit wurzelnden Autorität des Strafenden abhängt, halten wir es für ersprießlich, innerhalb dieser Grundsätze die Freiheit der Lehrerkollegien und der einzelnen Lehrer so wenig als möglich einzuengen[49]." In den Erläuterungen zu den Anordnungen über die Grenzen der Strafgewalt heißt es dann weiter: „Von der Aufstellung einer Strafskala und einer Anweisung zu ihrer Anwendung ist abgesehen, weil da-

[49] Wiese-Kübler: Verordnungen und Gesetze. Berlin 1888.

durch die Freiheit der Lehrerkollegien unnötigerweise beschränkt würde. Es kommt hauptsächlich darauf an, daß innerhalb fester Grundsätze jeder einzelne Lehrer nach seiner Individualität ebenso wie nach der des Schülers das Richtige in jedem Falle finde. Das kann aus Anweisungen nicht erlernt werden, da eines sich nicht für alle schickt. Die Bestimmungen beziehen sich daher meist nur auf die Grenzen der Strafgewalt und auf die Verhütung des Mißbrauchs gewisser Strafarten." „Als zweckmäßig hat sich zumal an größeren Anstalten bewährt, für jede einzelne Klasse von VI. bis III., oder wenigstens für die beiden unteren Klassen, abgesondert von den beiden mittleren, am Schluß jeder Woche ein bis zwei Stunden festzusetzen, in welchen (mit Ausnahme der Fälle, wo eine baldige Bestrafung geboten ist) die betreffenden Schüler unter Aufsicht je eines Lehrers angehalten werden, die in einzelnen Lehrgegenständen durch Unfleiß entstandenen Lücken zu ergänzen. Auf diese Weise wird der allzuhäufigen Anwendung der Strafe am sichersten gesteuert; es wird zugleich die Belastung der Lehrer, welchen die Beaufsichtigung obliegt, vermindert und der Ungleichmäßigkeit im Verfahren derselben vorgebeugt. Manche Lehrer sind geneigt ohne weiteres und bei geringfügigen Veranlassungen mit Nachsitzen zu bestrafen, andere verzichten auf diese Strafmittel ganz, um der Mühe der Beaufsichtigung zu entgehen."

„Die Arreststrafe und ihre Dauer verfügt der Ordinarius auf Grund der Notate im Klassenbuche und nach Rücksprache mit den klageführenden Lehrern; er hat auch im Einverständnis mit diesen die anzufertigende Arbeit zu bestimmen. Mehrmalige Abschrift eines und desselben Wortes, Satzes, Abschnitts darf nicht gefordert werden; überhaupt ist zu verhüten, daß die Arbeit an sich als Strafe betrachtet werde. So wird nicht nur verhindert, daß alsbald stärkere Strafmittel (zu welchen die Freiheitsentziehung gehört) Anwendung finden, wo schwächere ausreichen, sondern auch dafür gesorgt, daß Einheit in die Behandlung der Schüler kommt. Wenn die Lehrer jeder Klasse veranlaßt werden, mit dem Ordinarius Rücksprache zu nehmen, so wird ihnen Gelegenheit gegeben, die einzelnen Schüler genauer kennenzulernen und dadurch der Gewinn erzielt, daß sie harmonischer auf deren Förderung einwirken." „Im allgemeinen werden die Kollegien stets sich vergegenwärtigen, daß die Kunst der Erziehung um so größer ist, je seltener schwere Strafen stattfinden, ohne daß die Forderung des Unterrichts und der sittliche Geist der Anstalt darunter leiden." Man sieht, die Grenzen der „für eine individuelle Auffassung und Behandlung der Schuldisziplin gestatteten Freiheit[50]"

[50] Wiese-Kübler: Verordnungen und Gesetze. Berlin 1888.

sind ziemlich weit gesteckt und es wird mehr für die sittliche Erziehung der Jugend von der sittlichen Autorität der Lehrer versprochen als von den Maßnahmen der Disziplin. So heißt es in der Zirkularverfügung vom 29. Mai 1880 des Ministers von Puttkammer: „Die höheren Schulen, soweit sie nicht Alumnate sind, vermögen nicht, dem Elternhaus die Aufgabe der Erziehung abzunehmen, wohl aber sind sie fähig und berufen, durch ihren gesamten Unterricht entscheidenden Einfluß auf die sittliche Bildung der ihnen anvertrauten Jugend auszuüben, nicht etwa bloß dadurch, daß der Religionsunterricht die sichere Grundlage sittlich-religiöser Überzeugung zu erhalten und zu festigen hat, sondern dadurch, daß der gesamte Unterricht dem jugendlichen Geiste eine Beschäftigung zu geben und ein Interesse zu wecken vermag, welches die sicherste Abwehr gegen das Versinken unter die Gewalt und Herrschaft sinnlicher Triebe ist. Ich darf zuversichtlich vertrauen, daß zu dieser religiösen Festigung des Willens und zu dieser Bildung des Gedankenkreises der Schüler durch den Unterricht der stille, aber hochbedeutsame Einfluß hinzutritt, welchen das eigene Beispiel der Lehrer, ihre charaktervolle Haltung in der Schule und außerhalb derselben auf die ihnen anvertraute Jugend ausübt[51]." Die Dienstinstruktionen an die Direktoren und Ordinarien aus dieser Zeit sind in demselben Geiste abgefaßt, und es wird „zu sämtlichen Direktoren und Lehrern das Vertrauen gehegt, daß sie bei den hiernach zu beurteilenden Fällen mit Umsicht verfahren und die zur Besserung und Erziehung des einzelnen zulässige Milde mit der Strenge zu vereinigen wissen werden, welche die Erhaltung der Autorität der Schule und ihrer darin begründeten Wirksamkeit erfordert."

Um den Schüler gegen etwaige Willkür seitens seines Lehrers zu schützen, wurde es ihm gestattet oder wenigstens nicht unmöglich gemacht, sich gegen einen vermeintlich oder tatsächlich unverdienten Vorwurf, Tadel oder eine Bestrafung dem Lehrer gegenüber in geziemender Weise zu beschweren. Dieses Recht wurde zuletzt in § 8 der bayerischen Verordnung vom Jahre 1914 dem Schüler zugesprochen: „Glaubt ein Schüler, daß ihm durch einen Lehrer Unrecht geschehen sei, so hat er sich zunächst in geziemender Weise an den Lehrer selbst zu wenden. Findet die Angelegenheit auf diesem Wege nicht ihre Erledigung, so kann der Schüler sein Anliegen dem Anstaltsvorstand vorlegen."

In einer Zirkularverfügung des K. Prov.-Sch.-C. zu Hannover vom 6. April 1873 wurde „die früher übliche sogenannte ver-

[51] Wiese-Kübler: Verordnungen und Gesetze. Berlin 1888.

schärfte (öffentliche, schimpfliche) Ausweisung eines Schülers, welche die Aufnahme desselben in eine andere Lehranstalt ausschloß[52]", beseitigt, „da sie eine den jetzigen Verhältnissen nicht mehr angemessene Verschärfung der Strafe enthält". In einer Verfügung des Prov.-Sch.-C. zu Berlin vom 19. April 1875 wurde der Schüler noch weiter in Schutz genommen. „Die Relegation ist wiederholt als Strafe verhängt worden, ohne daß die gewöhnlichen Mittel der Zucht wirklich erschöpft worden wären oder für Vergehen offenbaren Leichtsinns namentlich bei den Schülern der unteren Klassen zur Anwendung gekommen, ohne daß dieselben als schädlich für die Disziplin überhaupt sich erwiesen hätten. Nicht selten wird die Entfernung eines Schülers insbesondere von den jüngeren Mitgliedern der Lehrerkollegien mit Nachdruck verlangt, weil dieselben aus Mangel an pädagogischer Erfahrung und an der dem Lehrer und Erzieher unentbehrlichen Geduld zu leicht an der durch den Einfluß der Schule zu erreichenden Besserung eines Schülers verzweifeln und vorschnell die Meinung gewinnen, der Zweck des Unterrichts könne an demselben nicht erreicht werden. Wir dürfen zwar annehmen, daß die H. H. Direktoren und Rektoren derartigen Auffassungen mit Entschiedenheit entgegenzutreten und das Bewußtsein von der erziehlichen Aufgabe der Schule in den Lehrern zu erwecken und lebendig zu halten wissen; wir finden uns aber gleichwohl mit Rücksicht auf mehrere in den letzten Jahren vorgekommene Fälle veranlaßt, dieselben an die Pflicht zu erinnern, die Strafe der Entfernung, welche vorzugsweise die Eltern und Angehörigen schwer trifft, niemals ohne allseitige und gründliche Erwägung der jedesmaligen besonderen Verhältnisse zuzulassen."

Hinsichtlich der körperlichen Züchtigung wird überall darauf hingewiesen, daß dieses Strafmittel nur in den seltensten Fällen angewendet werden darf und nach Möglichkeit gänzlich zu vermeiden ist, vielmehr wird es den Direktoren und Lehrern zur Pflicht gemacht, „die Ursachen möglichst zu verhüten, aus welchen pädagogische Mißgriffe dieser Art entstehen[53]". (Zirkularverfügung des K. Prov.-Sch.-C. zu Münster vom 3. Februar 1887.)

Die Schulkonferenz von 1890 faßte auf die Frage, durch welche Mittel die höheren Lehranstalten in möglichster Übereinstimmung mit der Familie auf die sittliche Bildung ihrer Schüler einzuwirken vermögen, folgenden Beschluß:

---

[52] Wiese-Kübler: Verordnungen und Gesetze. Berlin 1888.
[53] Ebenda.

1. Selbständig:
   a) durch sorgfältige allgemeine Zucht;
   b) durch Pflege und Beförderung der religiösen Gesinnung sowohl mittels des Religionsunterrichtes als mittels angemessener Schulandachten;
   c) durch sachgemäße Verwendung des sittlichen und vaterländischen Bildungsstoffes in dem Geschichtsunterrichte und bei der Erklärung der Schriftsteller;
   d) durch das liebevolle Eingehen auf die Eigenart der Schüler (wobei mäßig gefüllte Klassen vorausgesetzt sind);
   e) durch Einschränkung des Fachlehrersystems;
   f) durch die vorbildliche Haltung des zum Erzieher ausgebildeten Lehrers.
2. In Gemeinschaft mit der Familie:
   a) in Zucht und Überwachung der Zöglinge außerhalb der Schule;
   b) durch taktvolle Hausbesuche;
   c) durch Schuleinrichtungen und Schulfeierlichkeiten. Die Eltern sind zu diesem Verkehr in angemessener Weise anzuregen.

3. Die erziehliche Wirksamkeit des Lehrerstandes ist abhängig von einer angemessenen Stellung und Besoldung derselben.

4. Bei der hohen Bedeutung des Konfirmandenunterrichts ist es die Pflicht der Schule, denselben in jeder Weise zu fördern und namentlich auch eine passende Zeit zur Verfügung zu stellen.

Es empfiehlt sich, daß in allen höheren Schulen jeder Schultag mit einer kurzen Andacht begonnen werde.

Die Disziplinarordnungen der einzelnen Länder seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts sind im wesentlichen Ergänzungen zu den bereits zitierten und sind hauptsächlich darauf berechnet, die Schuldisziplin erträglich und doch wirksam zu gestalten. Besonders wird die schonende Behandlung der individuellen Eigenart bei möglichster gerechter Würdigung des Vergehungsanlasses betont und auf die Bedeutung der sittlichen Autorität des Lehrers hingewiesen. Die allmähliche Beseitigung der Überbürdungsklagen und die Gewährung von größerer Freiheit auf den oberen Stufen sowohl als vor allem die Zufriedenstellung der Lehrer in sozialer und materieller Hinsicht und eine Vertiefung der Lehrerbildung haben viel dazu beigetragen, störende Faktoren für die Handhabung und Aufrechterhaltung der Disziplin zu beseitigen. Die Heranziehung der Jugend selbst zur Aufrechterhaltung der Disziplin wurde zwar noch nicht amtlich vorgenommen, Ansätze dazu aber

in Landerziehungsheimen usw. geduldet. Hierauf werden wir in einem weiteren Abschnitt eingehen. Erst müssen wir aber auf den Begriff der führenden Disziplin, der diesen Verordnungen und Gesetzen zugrunde liegt, näher eingehen.

VI. Der Begriff der führenden Disziplin

Daß die Aufgabe der Disziplin nicht mit der Aufrechterhaltung der äußeren Ordnung erschöpft sein kann und sie sich nicht mit der Schaffung der Bedingungen für einen gedeihlichen Unterricht begnügen kann, ist das Ergebnis, zu dem die Theoretiker der Pädagogik des 19. Jahrhunderts gekommen sind. Das schulpflichtige Alter ist gerade für die sittliche Charakterbildung entscheidend und dazu reicht die mittelbare Beeinflussung durch den eigentlichen Unterricht nicht aus. Vielmehr gilt es durch Maßnahmen der Zucht bestimmend einzugreifen und die häusliche Erziehung zu unterstützen und zu ergänzen, wobei natürlich ein herzliches Einvernehmen zwischen Schule und Haus vorausgesetzt wird. „Eine Schuldisziplin, die bloß die zur erfolgreichen Mitteilung von Kenntnissen und Geschicklichkeiten nötige Ordnung, Ruhe, Aufmerksamkeit und Anstrengung, oft gleichviel wie erzwungen, bezweckt, würde nur halb leisten, was sie leisten soll[54]". Freilich, durch Inanspruchnahme der kindlichen Triebe und Kräfte und durch Gewöhnung an die mittelbaren Tugenden des Gehorsams, der Ordnung, der Aufmerksamkeit (willkürlichen) erreicht die Disziplin, als Mittel aufgefaßt, schon viel zur Grundlegung des sittlichen Charakters; aber, wie gesagt, damit ist ihre Aufgabe nicht erschöpft. „Die wesentliche Natur des Menschen besteht in seiner Persönlichkeit und die persönliche Freiheit, insbesondere aber der richtige Gebrauch derselben ist der feste Grund, worauf alle anderen menschlichen Verhältnisse freier Lebensgemeinschaften beruhen und wodurch sie allein zur gedeihlichen Entwicklung kommen, jeder einzelne aber den richtigen festen Standpunkt nach innen und außen gewinnt. Die Persönlichkeit des Menschen und seine persönliche Freiheit ist jedoch durchaus sittlicher Natur und ist daher alle Schuldisziplin nicht nur innerlich bedingt, sondern auch nach allen Seiten hin auf das innerste Leben des Kindes, auf seine wesentliche Natur, Einrichtung und Bestimmung zu beziehen und zu begründen[55]." Nach Meumann gibt es drei

[54] C. C. G. Zerrenner: Grundsätze der Schuldisziplin. Magdeburg 1826.
[55] K. F. Schnell: Die Schuldisziplin. Berlin 1854.

Wege, die zur Bildung des sittlichen Willens führen. Einmal kann die Einsicht von der Richtigkeit und dem sittlichen Wert einer Handlungsweise entscheidend für das richtige Verhalten sein. Herbart und seine Schule verfolgten diesen Weg der Bildung des Willens vom Gedankenkreis und Gesinnungsstoffen aus. Allein, wie John Dewey sagt: „Es ist fruchtlos, anzunehmen, daß die Kenntnis des Guten eine Bürgschaft für das Rechttun in sich trägt[56]." Ohnedies fehlt es dem jungen Kinde an der sittlichen Einsicht und am Verständnis, ebenso an einer gewissen Summe von Lebenserfahrungen, danach es sein Verhalten richten kann. Vielmehr muß die Einsicht des Erziehers für das Verhalten des Kindes maßgebend sein. Der Behauptung Diesterwegs: „der wahre Didaktiker ist auch ein Disziplinator; wer gut unterrichtet, disziplinier gut; das Unterrichtsprinzip ist das Erziehungsprinzip, die Unterrichtsmethode die Erziehungsmethode", können wir nicht beistimmen, wenn er auch unter Unterricht die Inanspruchnahme der Gemüts- und Willenskraft neben der Erkenntniskraft versteht. Freilich, wer nicht diese Kräfte gehörig anzuspannen versteht, wird sicherlich auch keine gute Disziplin handhaben können, aber der Begriff des Unterrichts deckt sich keineswegs mit der gesamten Schulerziehung und die Wurzeln der zu beseitigenden Störungen liegen nicht immer in dem Unterricht. Daß die Behauptung Diesterwegs nicht stichhält, beweist übrigens ein von Adams zitierter Fall, wo ein alter Sergeant eine Schulklasse ganze achtzig Minuten in Todesstille durch bloßes Anstarren versetzte, ohne daß indes etwas geschah.

Der zweite Weg zur sittlichen Willensbildung geht vom Gefühl aus: „Wir können auf das Gemütsleben des handelnden Menschen einwirken durch Suggestion, Ermahnung, Beispiel, Lob und Tadel, sein Gefühl zu erschüttern suchen, um dadurch intensives und anhaltendes Wollen eines Zieles zu erreichen[57]." Nach Maßgabe seiner sittlich wertvolleren Einsicht und nach Maßgabe der kindlichen Begabung, Neigung und Interessen hat nun der Lehrer durch die oben bezeichneten Maßnahmen auf den Willen des Zöglings bestimmend einzuwirken, wobei es von Wichtigkeit ist, die Zustimmung des Kindes zu gewinnen, sonst erfolgt nur passiver Gehorsam oder bloße, düstere Folgsamkeit mit innerer Auflehnung. Die geistige Überlegenheit, liebevolles Vertrauen und strenge Gerechtigkeit sichern ihm den willigen Gehorsam. „Gar leicht gehorcht man einem edlen Herrn, der überzeugt indem er

[56] John Dewey: Moral Principles in Education. Boston 1900.
[57] Meumann: Experimentelle Pädagogik. Leipzig 1920.

uns gebietet." (Antonio in Goethes „Torquato Tasso".) Der dritte Weg der Willensbeeinflussung geht über den Willen selbst. Hier wird durch direkte Herbeiführung und Einübung der gewünschten Handlung unmittelbar auf den Willen eingewirkt. Bei alledem wird das Hauptgewicht auf den Lehrer gelegt. In der Konferenz zu Cappelen im Jahre 1835 wurde bei der Beratung über Zweck und Aufgabe der Disziplin auf die Bedeutung des Lehrers hingewiesen. Ludwig Wiese, Niemeyer, Ludewig u. a. haben ebenfalls gefordert, daß der Lehrer „in den Jahren der Unbestimmtheit[58]" durch Maßnahmen der Disziplin unter schonender Behandlung der eigenartigen und einzigartigen Schülerindividualität moralisch auf sie bewußt einzuwirken hat. Daß aber, sobald „die endgültige Selbstentscheidung eines wahrhaft souveränen Willens die Fremdbindung und Fremdführung durch ein objektives Vorbild, eine unbestrittene Autorität, eine substantielle Wahrheit ablösen kann" (Prof. A. Fischer in einem Aufsatz in der „Deutschen Schule" 1924), der Lehrer zurückzutreten hat und die weitere sittliche Erziehung unter vertrauensvoller Überwachung dem Zögling selber zu überlassen hat. Somit war der Lehrer der persönliche Mittelpunkt und Träger der mittelbaren und unmittelbaren Erziehungswirkungen. Insoweit er aber auf einzelne Individuen durch Suggestion, Inanspruchnahme der Selbsttätigkeit usw. positiv oder durch Schaffung von Hemmungsmechanismen negativ einwirkte, oder aber auf die Jahresklasse, als mechanisch zusammengefaßte aus beziehungslos nebeneinander bestehenden Individualitäten konstituierte Masse disziplinarische Maßregeln anwendete, wurde keine echte Gemeinschaftsgesinnung und kein soziales Verantwortlichkeitsbewußtsein erzeugt. Statt des „humanen Individualismus[59]" fordert aber die Gegenwart „einen sozialen Humanismus", dem wir uns in einem weiteren Abschnitt zuwenden wollen.

---

[58] A. Ludewig: Die Schuldisziplin. Eisleben 1840.

[59] A. Fischer: Das Verhältnis der Jugend zu den soz. Bewegungen. i. d. Kerschensteiner-Festschrift. Leipzig 1924.

Dritter Teil

I. Der humane Sozialismus als pädagogische Forderung der Gegenwart

Die Befreiung des Individuums von den autoritativen Bindungen der Universalkirche und des Universalstaates, die mit der Renaissance einsetzte, erhielt durch die Reformation einen weiteren Anstoß. „Der Reichtum an selbständigen und selbstbewußten Einzelpersönlichkeiten in jenen Jahrhunderten nach dem Verfall der mittelalterlichen Universalgewalten ist erstaunlich, wie ein Wunder[60]." Die Stimmung und die Gesinnung, die durch diese selbstherrlichen Persönlichkeiten in ihrer selbstbewußten Eigen- und Einzigartigkeit ausgelöst wurden, fanden in dem Rationalismus und in der Kantischen Ethik ihre wissenschaftliche Sanktionierung. Das Individuum ist das primär Wirkliche und insofern die individuelle Vernunft das Prinzip der sittlichen Selbstgesetzgebung des einzelnen ist, auch das primär Wertvolle. Als solches ist das Individuum konstituierende Substanz der Gesellschaft und des Staates, welche gar nicht selbständig bestehen können, wenn der soziale Zustand von dem Individuum nicht irgendwie herbeigeführt wird. Da ein solcher ihm aber zur Förderung seines Daseins zweckmäßig erscheint, schließt es sich mit anderen Individuen, die die gleichen Interessen und Bedürfnisse haben, willkürlich zu einem Zweckverband zusammen. Dieses Aggregat von beziehungslos nebeneinander lebenden Individuen erhält erst seinen Wert durch den Wert der konstituierenden Individuen. Jedes Individuum ist aber Selbstzweck und fühlt sich selbst nur verantwortlich gegenüber sich selbst, weshalb der Zweckverband keine Forderungen an den einzelnen stellen kann. Freilich, man verkannte nicht, daß das Individuum ein soziales Wesen ist, hat doch der größte Individualpädagogiker, Rousseau, durch eine vertiefte individuelle Bildung seinen Emil für ein ehrliches und gerechtes Sozialleben vorbereiten wollen, allein das Individuum wurde zum Maß der Dinge erhoben und die Tatsache verneint, daß „jeder einzelne sein geistiges Menschenwesen und seinen Wertkern den Traditionswerten verdanke und wenigstens mitverdanke, die allein durch die Gesellschaft gewährleistet werden[61]". Diese Überschätzung des individuellen Eigenwertes, wonach alles andere, andere Men-

[60] A. Fischer: Das Verhältnis der Jugend zu den soz. Bewegungen.
[61] Ebenda.

schen und ihre Zweckverbände wie alle Geschehnisse und Dinge nur als Mittel der individuellen Selbsterhaltung und Selbstverwirklichung dienstbar zu machen sind, führte in ihrer späteren Verflachung zur Willkür und Selbstsucht. In wirtschaftlicher Hinsicht bedeutete sie die rein utilitaristische Einschätzung der sozialen Beziehungen und die Rechtfertigung eines schrankenlosen Wettbewerbes mit dem Einsatz aller eigenen und nutzbar gemachten fremden Kräfte, wenngleich dadurch vielfach die materiellen Existenzbedingungen für andere so verringert werden, daß sie nur noch in gefügiger Abhängigkeit fortbestehen können. Die Geschichte wird als die Taten einzelner weniger hervorragender Persönlichkeiten gewürdigt und die Völker als ein Umweg der Natur, um zu ihnen zu gelangen, betrachtet. Der Erziehung wird die Aufgabe gestellt, die Bedingungen zu schaffen, unter denen das Individuum durch freie Entwicklung seiner körperlichen und geistigen Kräfte zu einer autonomen Persönlichkeit gelangen kann. Den jüngsten Befürwortern des Individualismus wie z. B. Ellen Key scheint es dabei gar nicht darauf anzukommen, ob nun die sittlich wertlosen und wertwidrigen Kräfte mit zur vollen Entfaltung gelangen.

Indes hat diese Konstruktion, worauf der Individualismus beruht, „die Verkennung, ja Negation des originalen Gehalts von Gemeinschaft und Gesellschaft, die damit immer breitere Massen ergriff, die zunehmende Veräußerlichung der trotzdem sich erhaltenden Verbandsformen und ihre Umgestaltung zu Waffen für die Erreichung letztlich individueller Endzwecke einen Weltzustand herbeigeführt, vor dessen aus innerer Folgerichtigkeit erwachsenden Konsequenzen schließlich allen bange wurde[62]". In diesem Zusammenhang darf vielleicht ein Hinweis auf die Zuspitzung des aus individualistischem Wirtschaftsgeist und Wirtschaftsinteresse geborenen Klassenkampfes genügen; vollends „der tatsächliche Anarchismus ist die notwendige Endfolge einer konsequent individualistischen Philosophie des Lebens[63]".

Zu Beginn des vorigen Jahrhunderts war es Hegel, der mit dieser Konstruktion, daß die Gesellschaft die Summe der Einzelindividuen sei, zuerst brach und dem Individualismus den Kampf ansagte, indem er den Staat als selbständiges Eigenwesen betrachtete und das Individuum ihm unterordnete, wodurch dieses auf jenen bezogen seinen Selbstwert verlor. Seit dieser Zeit hat es nicht an Versuchen gefehlt, einen Ausgleich zu schaffen „zwi-

[62] A. Fischer: Das Verhältnis der Jugend zu den soz. Bewegungen.
[63] Ebenda.

schen einem schrankenlosen Selbstgefühl, das im Grunde vom einzelnen verlangt, seine eigene Welt sich selbst zu erzeugen, und der tatsächlichen untrennbaren Verflochtenheit in eine objektive Welt, die nicht nur als Natur, sondern auch als Geschichte, Gesellschaft und Kultur ihn übermächtig umgreift[64]". Allein, wie Prof. A. Fischer mit Recht bemerkt, mit der Aufdeckung der Einseitigkeit der individualistischen wie der kollektivistischen Betrachtungsweise des Menschenlebens ist weder für die „große Kraft des großen Individuums" noch für den „Enthusiasmus der Gemeinschaftssolidarität" eine Garantie geschaffen. Aus der Befreiung des Individuums von den Banden des absolutistischen Staates ist der Nationalstaat hervorgegangen. Die Männer, die auf seine Entstehung in Deutschland zu Beginn des vorigen Jahrhunderts einen maßgebenden Einfluß ausgeübt haben, wir erinnern an Humboldt, sahen in dem ästhetischen Ebenmaß der inneren Form, der Humanität, die höchste Vollendung der sittlichen Persönlichkeit. Für sie war die mit universalem Gehalt gesättigte, frei entfaltete Persönlichkeit unmittelbar schon der beste Bürger. „Das Nationalbewußtsein dieser Epoche ist nichts anderes als die höchste Kultur der Persönlichkeit auf individueller Grundlage: wurzelnd im Boden einer Sonderart, sich ausweitend zur reinen Humanität[65]." Die zersetzenden Mächte des politischen Sozialismus und der Kirche erwiesen sich aber als zu stark für diese Fundamentierung des Staates, wie der Kulturkampf und das Treiben der Sozialisten trotz der Sozialisten-Gesetze der 70er Jahre hinlänglich beweisen. Selbst politisch-wirtschaftliche Maßnahmen und die kaiserliche Forderung einer staatsbürgerlichen Erziehung, um diese Kräfte hintanzuhalten, vermochten den Staat vor gewaltsamem Umsturz nicht zu wahren. Eine Umschau in das Treiben der vielen politischen Parteien der Vor- und Nachkriegszeit liefert den Beweis, daß es vielfach an der Gemeinschaftssolidarität und am Verantwortlichkeitsbewußtsein, die für den gesicherten Fortbestand des Erbes Stein-Humboldt-Bismarck notwendig sind, fehlt. Jede Partei will als Retter erscheinen und versucht die Macht und die Herrschaft an sich zu reißen, indem sie durch Zusicherung gewisser Vorteile an die Selbstsucht der einzelnen appelliert, bekämpft aber leidenschaftlich jede andere Partei, die gleichfalls sich zum Retter berufen fühlt. Im Namen des Ganzen fordern sie sich gegenseitig zur Eintracht auf, ohne daß irgendeine bereit ist, das vom andern verlangte Opfer selbst freiwillig zu bringen.

---

[64] A. Fischer: Das Verhältnis der Jugend zu den soz. Bewegungen.
[65] Ed. Spranger: „Hölderlin" in Kultur und Erziehung. Leipzig 1923.

Wie zu Beginn des vorigen Jahrhunderts wendet man sich auch jetzt wieder an die Jugend und erwartet von ihr die eigentliche Rettung. In einer Zeit aber, wo im öffentlichen Leben Zügellosigkeit und Auflösung aller Verhältnisse herrschen, wo wenige zu befehlen und zu herrschen vermögen und fast niemand zu gehorchen vermag, darf es fraglich erscheinen, ob die Jugend diese Erwartung erfüllen kann und nicht viel mehr der inneren Haltlosigkeit oder der Lockung der ängstlich um sie werbenden politischen Parteien verfallen wird. Nun: die Erfüllung der auf sie gesetzten Erwartungen in dem Krieg um die Befreiung von der französischen Gewaltherrschaft läßt auch hier die Hoffnung berechtigt erscheinen, und sie wird um so zuversichtlicher, als die Jugend aus eigenem inneren Drang in Bewegung geraten ist, eine Erneuerung der Gesellschaft herbeizuführen. Daß es dabei nicht darauf ankommen kann, durch Erziehungsmaßnahmen bloß den verantwortungsbewußten Staatsbürger, den gesinnungstüchtigen Berufsmenschen oder gar den standes- und klassentreuen Genossen zu züchten, ergibt sich aus der einfachen Überlegung, daß der Mensch jeweils mehr ist und sein muß. Ebenfalls kann der Forderung, den Gemeinschaftsgeist durch organisatorische Maßnahmen zu erzeugen, nicht beigestimmt werden. „Es ist ein Wahn zu glauben, die staatlich verordnete Einheitsschule könne den Gemeinschaftsgeist erzeugen. Dieser Geist entsteht aus der neuen Lebensrichtung der Jugend [66]."

Die allgemeine Forderung geht also dahin, daß eine neue Gesinnung von Mensch zu Mensch erzeugt werde, die ihn befähigt, ohne aufzuhören ein eigentümliches Selbst zu sein, jedem anderen das Seine zu gewähren und darüber hinaus sich für die Gesamtheit, als deren Teilerscheinung er sich selbst weiß und fühlt, mitverantwortlich hält. Die Gemeinschaft schließt die Persönlichkeit nicht aus, sondern ruht auf ihr und fordert keine Beeinträchtigung wertvoller Eigenart, verlangt vielmehr die Emporbildung zur sittlich-autonomen Persönlichkeit nach Maßgabe ihrer individuellen Kräfte und Leistungsfähigkeit, die ihr ermöglicht, dem einzelnen „in einem System durchgängiger Über- und Unterordnung [67]" eine bestimmte Stelle zuzuweisen, an der er „die ihm adäquate aber notwendig differenzierte soziale Daseinsberechtigung hat". So gedacht stehen aber die Individualitäten „nicht fremd und beziehungslos nebeneinander, sondern sie sind verbunden durch ein aus dem Wesen quellendes Band des Ver-

[66] Ed. Spranger: Drei Motive der Schulreform in Kultur und Erziehung.
[67] A. Fischer: Das Verhältnis der Jugend zu den soz. Bewegungen.

stehens[68]". Ob mit dieser Forderung des „humanen Sozialismus" an die Jugend mit Hoffnung auf Erfolg herangetreten werden darf, darauf werden wir in einem weiteren Abschnitt eingehen.

II. Gemeinschaftsgerichtetheit der Jugend

Inanspruchnahme derselben für die Disziplin

(Selbstregierung)

Die Pädagogik kann es bei der bloßen Festlegung des Bildungsziels nicht bewenden lassen. Sie muß auch darnach fragen, ob es Mittel und Wege gibt, die ihr ermöglichen, das Ziel zu erreichen. Rousseau hat zuerst ein tiefes Interesse für den Eigenwert und die Eigengesetzlichkeit der kindlichen Entwicklung bezeugt. Die Philanthropisten bemühten sich besonders, die Entwicklungsgesetze des Kindes aufzudecken. Pestalozzi gründete seine erziehungstheoretischen Überlegungen auf kinderpsychologische Einsichten. Herbarts Formalstufentheorie und Konzentrationsidee ist auf seiner jetzt überlebten Psychologie der Vorstellungen aufgebaut. In Verbindung mit der Biologie und der allgemeinen Entwicklungswissenschaft wuchs mit der Zeit eine Psychologie des Kindes, die sich zur Aufgabe stellt, das kindliche Werdegesetz, seine Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungsbedingungen zu erforschen. Diese Untersuchungen haben nun ergeben, daß die oben aufgestellte Forderung eines humanen Sozialismus im Bereiche der Verwirklichung liegt, indem die Psychologie nachgewiesen hat, daß in jedem Individuum ein sozialer Kern neben anderen Anlagen steckt, daß es sozusagen ein Organ besitzt, welches für eine Erziehungseinwirkung in gefordertem Sinne empfindlich ist. Die Betrachtung des anfangs instinktiven Verhaltens des Kindes weist einen solchen sozialen Kern auf. Der Selbstdarstellungs- und Selbstunterwerfungstrieb sind nach Macdongall spontan soziale Äußerungen. Im allgemeinen weist das normale Kind eine unmittelbare Freude am geselligen Zusammensein mit anderen Menschen, eine gewisse Furcht vor der Sichselbstüberlassenheit auf. Diese Tatsache will vor allem W. Stern für die disziplinarische Willensbeeinflussung angewandt wissen, indem die Ausschließung aus dem geselligen Verkehr über kürzere oder längere Zeit als „logische" Folge einer Nichtbeachtung der geltenden Ordnungs-

[68] Ed. Spranger: Drei Motive der Schulreform in Kultur und Erziehung.

regeln wirksam wird. Es sei nebenbei darauf hingewiesen, daß auf dieser Stufe das gemeinschaftswidrige Verhalten des Kindes auf Mangel an Einsicht und an willkürlicher Selbstbeherrschung zurückzuführen ist, weshalb das „prämorale" Verhalten dann auch nicht als asozial oder gar antisozial gewertet werden darf. Die Unfähigkeit des Kindes, zwischen eigenem und fremden Leben eine Unterscheidung zu treffen, begünstigt die Intensivierung seines Verhältnisses etwa zu seinen Spielkameraden. Gerade im Gemeinschaftsspiel offenbart sich die Gemeinschaftsgerichtetheit des Kindes am eindeutigsten. Fassen wir dieses näher ins Auge, so ergibt sich, daß hier eine spontane Hingabe zum andern vorliegt, ungeachtet der Tatsache, daß die anderen nach Abstammung, Besitz und sonstigen Milieueinflüssen verschiedener Herkunft sind. „In der Unmittelbarkeit der Berührung von Mensch zu Mensch, die dem Kinde natürlich ist, solange es nicht von außen durch Erziehung und Fremddirektion aus dieser Naivität geweckt wird, stellt sich jedes Kind zu jedem, mißt sich an ihm und stellt es in seiner, des Kindes Welt, hoch oder tief, nah oder fern, lediglich nach den für die Kinderperspektive maßgebenden menschlichen Qualitäten, der Art der Anmutung und Resonanz, die vom ganzen Wesen des Kameraden ausgeht [69]." Die unmittelbare Befriedigung, die das Kind in der ungeteilten und wesensmäßigen Hingabe an Alters- und Gesinnungsgenossen empfindet, schließt die spontane Entstehung eines Klassenbewußtseins innerhalb der Jugend aus. Sofern das Kind sich vom andern verstanden fühlt und die gleiche Interessenwelt bei dem andern bemerkt wird, gibt es sich selber unmittelbar hin. In seiner Wertung des anderen sind dessen persönliche Eigenschaften ausschlaggebend. „Gerade die für die Weckung und Erhaltung des Klassenbewußtseins wesentliche Form von sozialer Gruppierung, die auf Zwecken beruhende Gesellschaft, die bewußte Vergemeinschaftung des Zweckwillens zu kollektivem Handeln in Angriff und Verteidigung, Vertretung und Selbstdarstellung, ist dem jugendlichen Menschen fremd; aus sich heraus entwickelt er diese Form des Jugendbundes nie [70]." Die Abhebung des eigenen Selbst von der sozialen Umwelt, der bereits in der engen Beschränkung des eigenen Familien- und Verkehrkreises, später im Zusammenleben der Kinder in der Schule vorgearbeitet wird, vollzieht sich erst ganz in den Pubertätsjahren. Erst hier kommt der einzelne zum Bewußtsein, daß er nicht ein einziges Selbst ist, als das er sich behaupten möchte, sondern nur ein „Teilselbst" eines umfassenden Ganzen, das ihn unaufhörlich

[69] A. Fischer: Das Verhältnis der Jugend zu den soz. Bewegungen.
[70] Ebenda.

zu verschlingen droht. „Zur allgemeinen Charakteristik der Reifejahre gehört der Antagonismus zwischen einem leidenschaftlichen Selbständigkeitsdrang und einem ebenso leidenschaftlichen Hingabewillen. Immer ist das Jugendalter erfüllt durch ein mit der erotischen Entwicklung zusammenhängendes Streben nach Verbundenheit und Einigung[71]." Eine weitere Eigentümlichkeit des sozialen Verhaltens des Kindes und des Jugendlichen ist seine freiwillige Unterordnung unter einen selbstgewählten Führer, einerlei ob dieser Führer selbst ein „egoistisch-soziales" oder ein „altruistisch-soziales" (Prof. A. Fischer) Verhalten aufweist. Hauptsache ist, daß dem Führer auf Grund persönlicher Eigenschaften diese Rolle zugesprochen und ihm freiwillige Folge geleistet wird. Fassen wir zusammen, so ergibt sich: „Jugend ist disponiert zur Gemeinschaft, lebt von sich aus in Gemeinschaft, weil sie nur aus der Wesensverbundenheit mit Gemeinschaften ihre geistigen Inhalte und ihre Kräfte zieht[72]." Die Hinneigung der Jugend von der Idee zur Handlung und ihre Stellung „diesseits der klassenbildenden Merkmale und Willensrichtung macht die Jugend fähig, gewissermaßen der Regenerator eines durch Klasse und Partei zerklüfteten Volkslebens zu werden[73]". Für die Erziehung bedeutet dieser Tatbestand die bewußte Inanspruchnahme der Gemeinschaftsgerichtetheit der Jugend.

Die bisherige Schulform der Klasse entspricht nicht dem Geiste und der Form natürlicher Gemeinschaften wie der Familie, in die das Kind hineingeboren wird oder des Jugendbundes, den es sich selber gestaltet oder wählt. Die Schulklasse ist seelische Masse und keine echte Gemeinschaft, kann daher nicht für die soziale Wirklichkeit des Lebens vorüben und vorbereiten. Es gilt also dieses Kunstgebilde menschlicher Assoziation durch „psychologisch berechnete Aufbauprinzipien" in eine lebendurchflutete Gemeinschaft umzugestalten. An Vorschlägen, wie dies anzunähern oder zu erreichen sei, hat es indessen nicht gefehlt, ebensowenig an praktischen Versuchen. Auf die Stephanische Ausprägung dieses Gedankens sind wir bereits in einem früheren Abschnitt eingegangen. An dieser Stelle wollen wir auf das amerikanische System der „Selfgovernment", das allerorts die größte Beachtung gefunden hat, kurz eingehen. Es sei nebenbei darauf hingewiesen: „Gemeinsam ist allen einschlägigen Gedanken, daß sie entsprechend der Schwebe zwischen Spielwelt und Wirklichkeit, die dem

---

[71] A. Fischer: Das Verhältnis der Jugend zu den soz. Bewegungen.
[72] Ebenda.
[73] Ebenda.

ganzen kindlichen und jugendlichen Geisteszustand das Gepräge gibt, die Schulklasse zur Spielform eines Ernstverbandes umdenken; die Abweichungen ergeben sich je nach der Wahl des Ernstvorbildes [74]."

„Außer von seinem Verstande und seinem Ehrgefühl wird ein Kind von der öffentlichen Meinung der Klasse und seiner Kameraden im besonderen beherrscht. Die Mehrheit der Klasse muß der Lehrer für sich haben und mit ihr eine aufsässige Minderheit im Zaume halten. Der Appell an die Bessergesinnten verfehlt seine Wirkung nicht. Der erzieherische Erfolg der öffentlichen Meinung durch Billigung oder Mißbilligung der Handlungsweise eines Schulkameraden ist ganz beträchtlich. Er erstreckt sich bis auf die Korrektur der Einsicht und des sittlichen Gefühls des einzelnen und vermag niedere Triebe und Affekte in Zucht zu nehmen [75]." Dieses Prinzip der Inanspruchnahme der öffentlichen Meinung ist wohl zu allen Zeiten in der Erziehungspraxis bewußt oder unbewußt angewandt worden und wurde vielfach dadurch ausgeweitet und verstärkt, daß die freie Wahl eines Klassenführers, der die öffentliche Meinung der Klasse nach außen vertritt, gebilligt und gefordert wurde. Theoretisch wurde es von Niemeyer u. a. gefordert, der aber „alle Parteilichkeit und alle Anmaßung über das Recht hinaus" seitens des Klassenführers durch den Lehrer streng gerügt wissen will.

Weit radikaler ist die Forderung Wilson Gills. Ausgehend von der Selbsttätigkeit als Bildungsprinzip hat er in Angleichung an die demokratische Staatsform seiner nordamerikanischen Heimat ein System der Selbstverwaltung und Selbstjustiz für die Schule ausgearbeitet, von dem er sich nicht nur die Bildung einer verantwortungsvollen Staatsgesinnung, sondern auch eine vertiefte sittliche Willensbildung der Jugend verspricht. Auf die organisatorischen Details wollen wir hier nicht eingehen. Die Stadtverwaltung ist die den Kindern geläufigste Regierungsform, weshalb die Schüler sich in Bezirks- und allgemeinen Wahlversammlungen aus der Reihe der Mitschüler einen Bürgermeister, Beamte usw. frei wählen. Die Schulstädte werden dann in ein höheres Ganzes, den Schulstaat zusammengefaßt. Jedes schulpflichtige Kind hat das Wahlrecht. Die höchste Strafe ist die Entziehung des Bürgerrechtes, womit der Übertreter der Lehrerschaft überantwortet wird. Detailierte Vorkehrungen zur Verhütung des Machtmißbrauches werden getroffen und die Grenzen, innerhalb denen die

---

[74] A. Fischer: Das Verhältnis der Jugend zu den soz. Bewegungen.
[75] Paul Bader: i. d. Zeitschrift für Pädag. Psychologie. 1910.

Schüler sich selbst regieren, genau abgesteckt. Das Aufsichtsrecht steht dem Hauptlehrer zu. Die Übertragung der äußeren Autorität macht die Macht des Lehrers ebensowenig illusorisch als die des Staates den Städten gegenüber. Andrerseits ist „ihre (der selbstregierenden Schüler) Macht um kein Haar minder wirklich, daß der Lehrer dahinter steht, als der Staat hinter den Städten, um jeden Mißbrauch der Macht zu verhüten[76]". Die Wirksamkeit der Selbstregierung ist nach Gill darin begründet, daß „der Lehrer weiß, daß die Mitschüler einen größeren unmittelbaren Einfluß auf den Zögling ausüben als seine Vorgesetzten[77]". Der größte Erfolg, den Gill von seinem System erwartet, ist die Weckung des Verantwortlichkeitsgefühls für die Gesamtheit. Das Vertrauen der Mitschüler auf einen in eine verantwortungsreiche Stelle gewählten Kameraden wird diesen reizen, die Erwartungen nicht zu täuschen und den Anforderungen seines Amtes Genüge zu leisten. Indem die Kinder sich selbst Verhaltungsregeln stellen und sich dafür verantwortlich fühlen, werden sie diesen um so bessere Befolgung leisten und damit die Fähigkeit zur Selbstbeherrschung entwickeln und „nicht die Gewohnheit der Unterwerfung unter eine überwältigende willkürliche äußere Gewalt, sondern eine Gewohnheit (Disposition), den Vorschriften der Ehre und der Pflicht, wie sie von der aktiven Willensstärke im Kinde aufgezwungen werden, zu gehorchen[78]", erzeugen.

Das Gillsche System hat nun nicht überall den gleichen Beifall wie in seinem Entstehungslande. Selbst seine wärmsten Befürworter in Deutschland, wie Förster und Kerschensteiner, haben sich genötigt gesehen, auf einige bedenkliche Fehlfolgen hinzuweisen. So erkennt z. B. Förster den gewaltigen erziehlichen Einfluß der Kollektivsuggestion durchaus an und rühmt die freiwillige und innerliche Unterordnung unter das selbstgegebene Gesetz, wie die Erzeugung des Verantwortlichkeitsgefühls durch angemessene pädagogische Organisation der öffentlichen Meinung, meint aber doch: „Die amerikanischen schoolcities mit ihrer Nachahmung des ganzen Verfassungsapparats sind vielfach ganz verhängnisvolle Übertreibungen — das Gegenteil aller Pädagogik[79]." „Nichts wäre verhängnisvoller, als die Jugend unkindlich zu machen und notwendige Entwicklungsphasen ihres Charakters durch zu frühe Einführung in die Praxis der Erwachsenen abzukürzen[80]."

---

[76] The Gill System of moral und cure Training. New York 1901.
[77] Ebenda.
[78] Ebenda.
[79] W. Förster: Schule und Charakter. Zürich 1920.
[80] Ebenda.

Am meisten wurde wohl die Übertragung der Rechtssprechung und der Strafgewalt auf die selbstregierende Schülerschaft getadelt. So meint Dr. Rudolf Lehmann: „Wo einmal wirklich ein schwereres Vergehen vorliegt, wird man doch wohl Bedenken tragen, das Schulgericht damit zu befassen. Wo ein Fall psychologisch verwickelt ist, liegt zum mindesten kein Grund zu der Annahme vor, daß die Schüler gerechter urteilen als ein einsichtsvoller Lehrer. Das Bedenklichste aber ist die schädliche Wirkung, die das Recht, über ihre Mitschüler zu Gericht zu sitzen, auf den Charakter der jugendlichen Richter selbst ausüben muß und um so unvermeidlicher ausüben muß, als das Richteramt aus naheliegenden Gründen nicht allzu oft wechseln kann. Pharisäertum und moralisierende Kleinmeisterei werden durch frühzeitige Gewohnheit des Richtens geradezu großgezogen[81]." Weiter ist die Erfahrung gemacht worden, daß die sich selbst überlassenen Kinder viel härter urteilen als Erwachsene. Außerdem kann ein Mißgriff in der Wahl der Strafe, der bei der mangelnden Einsicht der jugendlichen Richter leicht vorkommen kann, auf einen empfindsamen Schüler innerlich schädigend wirken. Überhaupt ist die Gefahr einer Züchtung der Massenfurcht, unter der die Schüler ihre Pflichten nur noch unter dem Zwange des Massenwillens erfüllen, nicht zu verkennen. Aber das ganze schoolcity-System ist der Gefahr eines bloßen Nachahmungsspieles der äußerlichen Befolgung von „Spielregeln des Zusammenseins" ausgesetzt, insofern das Kind die Sinnzusammenhänge nicht innerlich zu erfassen imstande ist. „Ja, es ist nicht einmal der Einwand ganz von der Hand zu weisen, daß die Bereitstellung der Lebensformen der politischen Gemeinde und des Staates für die Inhalte der Kinderwelt und des Schullebens eine vorzeitige Selbstbetonung der Kinder veranlassen kann, die mit der Ablehnung der Führung durch eine autoritative Persönlichkeit auch die Autorität von Gesetz und Ordnung untergräbt, weil diese als selbstgegeben unter Umständen auch willkürlich und wandelbar, d. h. nicht innerlich verpflichtend erscheinen können[82]." Die Verantwortlichkeit für die Gesamtheit wird indes leicht durch die Schaffung eines Beamtenapparats illusorisch gemacht, als die Neigung nahe liegt, dem die Verantwortung für die Gesamtheit zu übertragen und diese also in Führer und Geführte verfällt, wenngleich der Führung willige Folge geleistet wird. Auf diese Gefahren der Selbstregierung hat vor allem Hugo Gaudig hingewiesen. „Ich glaube

---

[81] Rud. Lehmann: Pädagogische Strömungen der Gegenwart.
[82] A. Fischer: Das Verhältnis der Jugend zu den soz. Bewegungen.

gar nicht energisch genug vor jeder Kopie der amerikanischen Ideen warnen zu können, namentlich vor allem Parlamentswesen und allem Beamtentum. Diese Formen wachsen nicht aus der Natur der Schulgemeinschaft heraus, sondern sind eine von fremdher übernommene Schablone[83]."

Soll nun dem Selbständigkeitsdrang, der sich in der antiautoritativen Stimmung der Pubertätsjahre, die, richtig interpretiert, als „der Sturmstoß der künftigen Männlichkeit und nicht als bloße flegelhafte und böswillige Widersetzlichkeit gegen bessere Einflüsse[84]" anzusetzen ist, kundgibt, ein Übungsfeld geschaffen werden, so muß nach anderen Gebieten des Lebens und Formen der gesellschaftlichen Ordnung desselben umgesehen werden, „in denen stärker als im politischen Verband die objektive Strukturgesetzlichkeit als die aller Willkür und allem Belieben entzogene Grundlage der Selbstbindung erfühlt und zugleich als Grundlage der Einigung im Verband erkannt und anerkannt werden kann[85]".

Eine solche Gelegenheit durch Selbstregierung auf den oberen Stufen innerhalb einer Gemeinschaft zu verantwortungsvollen, sittlich autonomen Persönlichkeiten sich zu entfalten, bietet die besonders von Kerschensteiner befürwortete Arbeitsgemeinschaft dar. Es sei nebenbei bemerkt, daß häufig genug nicht bestimmt worden ist, welche Art Betätigung oder Selbstbetätigung unter „Arbeit" gemeint ist, aber insofern der Nachdruck hier auf „Gemeinschaft" liegt, kann diese Frage hier übergangen werden.

Der Grundsatz der Arbeitsschule als Arbeitsgemeinschaft darf vielleicht folgendermaßen formuliert werden: Durch selbsttätige Entwicklung der wertvollen körperlichen und geistigen Kräfte zur Selbständigkeit, durch Gemeinschaftsleben zum Gemeinschaftssinn. Sie sichert ihren Erfolg durch Anknüpfung an den Selbsttätigkeitstrieb und den Gemeinschaftstrieb des Kindes.

Insofern die öffentliche Schulgemeinde in ihrer Umfangreichheit zu wenig Lebensrealität für den einzelnen besitzt, Ungleichheit des Alters und der geistigen Reife innerhalb der Gemeinde ein wirkliches Gemeinleben, Gemeinhandeln und Gemeinwollen nahezu ausschließt, soll die Jahresklasse als Einheit aufgefaßt und diese in eine Arbeitsgemeinschaft umgestaltet werden. Die so gedachte Arbeitsgemeinschaft ist aber nicht bloß Werk- oder Zweckgemeinschaft, sondern eine freiwillige Wertgemeinschaft. „Nicht ein bestimmtes Werk oder ein bestimmter Zweck verbindet hier die

[83] Hugo Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1922.
[84] W. Förster: Schule und Charakter. Zürich 1920.
[85] A. Fischer: Das Verhältnis der Jugend zu den soz. Bewegungen.

Menschen, sondern ein von allen Mitgliedern der Gemeinschaft anerkannter, also in diesem Sinne mindestens allgemein geltender, wenn nicht gar objektiver Wert. Eine Neigung lebt in allen und verbindet alle: die Neigung zum Werte. Darum ist es eine Gemeinschaft der inneren Freiheit, darum ist aber auch die Bindung durch die gemeinsame Organisation eine selbstgewollte Bindung [86]."

Der Werdegang der Arbeitsgemeinschaft, wodurch die Klasse zum Mittel der Überwindung sowohl des Individualismus als des Massengeistes wird, ist etwa folgendermaßen gedacht: Die nach Begabung, Milieu usw. verschiedenen Schülerindividuen kommen zusammen in eine Schulklasse, wo sie unter Leitung und Führung einer Lehrerpersönlichkeit zusammen arbeiten sollen. Das bloße Zusammensein erfordert eine genaue Abgrenzung der Rechte und der Pflichten eines jeden einzelnen den anderen gegenüber. Auf dieser Stufe, wo das Kind aus Mangel an Erfahrung und willkürlicher Aufmerksamkeit und Selbstbeherrschung leicht Störungen verursacht, die die Zusammenarbeit unmöglich machen oder doch beeinträchtigen, soll der Lehrer mit autoritativen Forderungen an es herantreten und von ihm verlangen, daß es diese befolgt. Wo Berücksichtigung der individuellen Eigenart, liebevolles Vertrauen und geistige Überlegenheit eine ‚willige Folgsamkeit hervorruft, gelingt es dem Lehrer leicht, durch Übung und Gewöhnung die äußeren Details der Ordnung zu festigen. Wenn trotzdem Mutwille, Vergeßlichkeit oder das Aufgehen des Kindes im Gegenwartsaffekt zur Verletzung der Ordnung führen, steht dem Lehrer die Schaffung von Hemmungsmechanismen durch assoziierte Unlustgefühle zu Gebote. Indem er aber den Selbsttätigkeitstrieb des Kindes in Anspruch nimmt und seine Aufmerksamkeit auf eine zu überwindende Schwierigkeit lenkt, sichert er nicht nur die Aufrechterhaltung der Ordnung, sondern stärkt auch den Willen. Wo objektive Bedürfnisse bestehen, sucht der Lehrer das kindliche Interesse durch psychologisch berechnete Maßnahmen dafür zu erwecken. Je mehr es aber dem Kinde gelassen wird, seinen individuellen Interessen spontan nachzugehen, um so freier fühlt es sich und um so williger leistet es die Arbeit. Insofern es dem Kinde nicht von selbst gelingt, ein fernes Ziel dauernd im Auge zu halten und darauf dauernd hinzuarbeiten, ermutigt es der Lehrer durch Lob und Ermunterung und die damit assoziierten Lustgefühle. Das experimentelle Lernen wird bevorzugt, als damit die Möglichkeit der Selbstkorrektur gegeben ist, wobei freilich autoritativ Übermitteltes mitberücksichtigt wird. Durch Schaffung

[86] Georg Kerschensteiner: Autorität und Freiheit. Leipzig 1924.

von jeweils der individuellen Fassungskraft und dem geistigen Wachstumsbedürfnisse angepaßten Schwierigkeiten gelingt es dem Lehrer, den Zögling in das Gebiet der geistigen Werte einzuführen und durch Erfahrung und Selbsterarbeitung ein Verständnis dafür zu erzeugen. Sobald aber die „Interessen der seelischen Wachstumsbedürfnisse" sich zeigen, autonom ihre Zwecke setzen und die Unterscheidung zwischen Mittel und Zweck sich deutlich einstellt, also um die Zeit der Pubertät die „Willensentwicklung in die Stufe der beginnenden Wertorganisation [87]" eintritt, wird dem Zögling Freiheit gelassen, die innerlich anerkannte Autorität des Wertes zu bejahen und weicht die Fremdbestimmung der Selbstbestimmung mehr und mehr. Soweit haben wir nur die Pflichten des Zöglings sich selbst gegenüber und das Verantwortlichkeitsgefühl für die eigenen Handlungen, das daraus entsteht, daß der Zögling sich als Ursache einer spontanen Auswirkung des einzig- und eigenartigen Wesens seiner Individualität bewußt ist, betrachtet. Allein es bildet sich ein Charakter in dem Strom der Welt und das Kind muß in der Gemeinschaft mit seinesgleichen auch Normen für sein Verhalten diesen gegenüber sowie Einsicht in den Sinn und die Struktur der Gemeinschaft gewinnen. Dies geschieht dadurch, daß man das Prinzip der Arbeitsteilung in die Klassenmasse einführt. Hierdurch wird ein jedes für das Gelingen der Arbeit mitverantwortlich gemacht. Insofern diese Arbeit als wertvoll anerkannt wird, sind sämtliche Mitarbeiter von dem gleichen Wert erfüllt. „Damit aber die gemeinsame Neigung zum Werte oder das gemeinsame Interesse an seiner Verwirklichung zu einem für jeden einzelnen befriedigenden Ergebnis kommt, bedarf es einer Organisation der Gemeinschaft, die zwar den freien, aber parallel laufenden Neigungen aller entsprungen ist, dennoch aber, wenn sie einmal in bestimmter, wenn auch durch neue Beschlüsse in immer abänderbarer Form Gestalt gewonnen hat, mit autoritativem Charakter dem einzelnen gegenübertritt und ihn bindet [88]." Die Form der Organisation ist die Selbstregierung. „Die Wertgemeinschaft kann in der Verwirklichung ihres Wertes keine Fremdbestimmung ertragen, wenn sie zur sittlichen Autonomie führen soll [89]." Insofern die Selbstregierung hier auf die beschränkte Zahl einer Schulklasse angewandt wird, ist natürlich kein großes Aufgebot von Beamten nötig. Das Wesentliche ist, daß sämtliche Schüler sich für die Gesamtheit verantwortlich fühlen. Schon in der Periode der Fremdbestimmung

[87] Georg Kerschensteiner: Autorität und Freiheit. Leipzig 1924.
[88] Ebenda.
[89] Ebenda.

seiner Entwicklung hat der Schüler Maßstäbe für sein Verhalten innerhalb der Gemeinschaft gewonnen, indem der Lehrer durch Anerkennung und Tadel seine Billigung oder Mißbilligung zu verstehen gab. In dem Zusammenprallen seiner Wünsche und Kräfte mit denen der anderen gewinnt der einzelne allmählich weitere Maßstäbe für sein Verhalten, wozu Erfahrung und wachsende Einsicht und Selbstbeherrschung als notwendige Stützen dienen. Seine natürliche Hingabe an andere lehrt ihn, daß seine Ansprüche nur soweit Berücksichtigung finden, als er gewillt ist, die gleichen Rechte anderen zu gewähren. In diesem Zusammenspiel und der Wechselwirkung der Kräfte findet allmählich ein Ausgleich statt zwischen dem Bedürfnis nach Ordnung und Arbeit, nach exaktem freiwilligen Gehorsam und dem Bedürfnis nach Freiheit und Selbständigkeit.

Für die Disziplinführung bedeutet dieser Ausgleich eine ungeheure Entlastung insoweit die Schüler selbstgewollt die Ordnung aufrechterhalten, sich dafür verantwortlich fühlen und sie sich durch gegenseitige Willensbeeinflussung in Schranken halten. Freilich, die Übertragung seiner Autorität befreit den Lehrer nicht von seiner Verantwortung für die Disziplin und er hat den Geist und die Gesinnung der Gesamtheit wie des einzelnen zu überwachen. Weshalb die Gewährung dieser Freiheit ein feines Taktgefühl und ein tiefes Verständnis für das seelische Wachstum der ihm anvertrauten Jugend und vor allem eine kräftige Persönlichkeit voraussetzt, sonst kann kein guter Erfolg erzielt werden. Wenn öfters vom Lehrer gefordert wurde, er sei seinen Schülern ein Kamerad, so liegt darin eine Verkennung des Freundschaftsverhältnisses. Der Lehrer kann und darf nicht parteiisch sein. Seine erfolgreiche Wirksamkeit beruht auf strenger Gerechtigkeit jedem Schüler gegenüber. Außerdem sind die Unterschiede des Alters und der Reife gewöhnlich nicht günstig für das Zustandekommen einer Freundschaft zwischen Lehrer und Schülern.

Da es von größter Wichtigkeit ist, daß der Lehrer nur solche Mittel anwendet bei der Willensbeeinflussung der Schüler, die geeignet sind, eine willige Änderung des unerwünschten Verhaltens herbeizuführen, wollen wir auf diese in einem weiteren Abschnitt noch kurz eingehen.

III. Die Disziplinarmittel

Das schulpflichtige Kind kommt in die Schule mit mangelnder Selbstbeherrschung seines Trieblebens, wenngleich seine Wünsche

und Begehrungen, die vielfach bis jetzt mit der häuslichen Ordnung in Widerstreit geraten waren, eine einschränkende Korrektur erfahren haben. Hier soll es nun mit anderen mehr oder weniger gleichaltrigen und gleichentwickelten Kindern in ein bestimmtes Ordnungssystem eingegliedert werden. Aber es soll auch gewisse notwendige Kenntnisse, von deren Erwünschtheit es noch keine Einsicht hat, erlangen. Ihm gegenüber steht nun der Lehrer und verlangt von ihm Ruhe, Ordnung, Aufmerksamkeit und Anspannung seiner Kräfte. Diese Forderung an sein Willensleben kann es nun passiv befolgen oder ablehnend verwerfen. Der Erzieher richtet sich an den Zögling wie als „eigenwilligen, der von sich aus nicht auf das verlangte Handeln käme, so auch als abhängigen und beeinflußbaren Menschen[90]". Seine Überlegenheit, körperliche sowohl als geistige, ist für die Befolgung ausschlaggebend. Der Erzieher hat also Sorge zu tragen, daß einerseits wertlose oder wertwidrige Triebe nicht, wertvolle aber durch Gewöhnung und Übung zur vollen Entwicklung und Festigung gelangen und andrerseits das Kind durch angemessene Betätigung gewisse lebensnotwendige Kenntnisse und Fertigkeiten erwirbt. Um dies zu erreichen muß der Erzieher vom Kinde Gehorsam, Unterordnung unter seinen Willen verlangen. Nun haben in jüngster Zeit die Befürworter des Individualismus (Ellen Key u. a.) unter häufiger Verwechslung der Begriffe Persönlichkeit und Individualität miteinander den Einwand erhoben, der Gehorsam sei eine negative Leistung, eine Unterdrückung des eigenen Wollens und zwar keineswegs eine Unterordnung unter höhere Ziele, sondern vielmehr ein Sichbeugen unter eine größere Gewalt. Er verbiete die eigene Überlegung und verlange Blindheit, schließe weiter jedes Verantwortlichkeitsgefühl aus, denn wer einfach ausführt was ihm vorgeschrieben wird, trägt für sein Tun keine Verantwortung, weshalb sie mit Rousseau von Gehorsam und Gehorchen nichts wissen wollen. Diese Überlegungen klingen im ersten Augenblick sehr verfänglich, faßt man sie aber näher ins Auge, so leuchtet es ein, daß, da es dem Kinde vorerst an Einsicht und Selbstbeherrschung fehlt, ein höherer Wille die Entwicklung ungewollter Triebe und Begehrungen hintanhalten muß und das Kind kann und wird durch noch so lange Überlegung sich nicht so verhalten, wie es nach Maßgabe einer überlegenen Einsicht soll. Was schließlich die Unterwerfung unter eine höhere Gewalt betrifft, so trifft dies wohl zu, wo es sich um die bequeme Umgangsform des „Schweig oder..." handelt. Diesen Kadavergehorsam

[90] A. Fischer: Psychologie der Gesellschaft. München.

haben aber zu allen Zeiten die einsichtigen Erzieher abgelehnt. „Ein erzwungenes Tun hat auf den Namen Gehorsam keineswegs Anspruch zu machen, da dies als etwas rein Äußeres nicht auf das Gebiet der Sittlichkeit gehört; der Gehorsam muß frei sein, einen inneren Zustand, eine Gesinnung äußerlich darstellen und die Liebe zu, oder den Glauben an, oder die Ehrfurcht vor dem Erzieher, oder vielmehr alle drei Gefühle zugleich betätigen[91]". Daß das Kind pünktlichen und ununterbrochenen Gehorsam leistet ist gleichsam Vorbedingung der Erziehung, denn sobald das Kind ihn verweigert, kann von einer Rezeptivität für fremde Beeinflussung keine Rede sein. Der Umstand nun, daß in einer Klasse eine Mehrzahl der verschiedenartigsten Kinderindividualitäten sich zusammenfindet, fordert die Formung von festen Gewohnheiten, damit die auf bloß äußere Ordnung berechneten Forderungen erfüllt werden. „Alles was eine Sache der unausweichbaren Gewohnheit in der Klasse werden soll, soll gleich von vornherein den Zöglingen bewußt gemacht werden, dann bewußt durch aufmerksame und stete Wiederholung eingeübt und streng daran gehalten werden, bis jeglicher Impuls, jegliche Neigung oder Versuchung in einer anderen Weise zu handeln, überkommen ist[92]." Diese Forderung ist berechtigt trotz des Einwandes, daß Gewohnheit stets die Antithese von selbständigem Urteilen ist, denn ohne feste Gewohnheiten, die nach den unveränderlichen Details umsehen, kann kein Fundament eines sittlichen Willens gelegt werden. Die Gewohnheiten sollen nur beseelte sein.

Als erste Stufe der Entwicklung der Willensbeherrschung bezeichnet Ch. Bühler die Selbstbeherrschung vom kindlichen Gehorsam aus Liebe zum Befehlenden oder aus Furcht. Nun kann das Kind seinen Lehrer lieben oder fürchten und trotzdem unzweckmäßige Handlungen, deren Zweckmäßigkeit es nicht verstehen oder würdigen kann, ausführen, und somit mit dem Erzieherwillen in Widerstreit geraten. Ihre Wiederholung kann der Erzieher verhüten durch Schaffung von Hemmungsmechanismen, durch assoziierte Unlustgefühle. Sie hat noch keine moralische Bedeutung, sondern insofern sie auf Verhütung oder Zurückdrängung berechnet ist, bloß abschreckenden Zweck, ist daher für die Willensbildung negativer Art. Die Abschreckung kann dadurch illusorisch gemacht werden, daß durch zu häufige Anwendung der Strafmittel das Gefühl der Unlust nicht mehr mit bestimmten Handlungsformen assoziiert wird und eine Abstumpfung resultiert.

---

[91] J. W. E Mende: Der Gehorsam in der Erziehung. Halle 1840.
[92] W. C. Bagley: Classroom Management. London 1922.

Wo das Kind in eigenwilligem Trotz sich gegen den Erzieherwillen auflehnt, ist eine Strafe insofern gerechtfertigt, als das Ziel des Erzieherwillens durchschnittlich wertvoller ist als das des Zöglings. „Freilich möge man sich dessen bewußt bleiben, daß auch Eigenwille und Auflehnung nur Zerrbilder einer an sich wertvollen Anlage des Kindes, nämlich seines Selbständigkeitsstrebens sind, und da die Erziehung zum Gehorsam nicht Selbstzweck, sondern Vorbedingung und Vorbereitung für die höheren Zwecke der Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit ist, so hüte man sich, aus der Bekämpfung des Eigenwillens eine Ertötung des eigenen Wollens zu machen[93]." Ein drittes Strafmotiv liegt da vor, wo solche Handlungen, die minderwertige Charakterzüge aufweisen, sich bemerkbar machen, wie Unaufrichtigkeit, Verstocktheit, Grausamkeit u. dgl. Freilich sind diese nur als Ansätze vorhanden und als Charaktereigenschaften noch nicht eindeutig festgelegt. Sie „entwickeln sich erst — unter dem Einfluß der Umgebung — nach dieser oder jener Richtung zu dauernden Eigenschaften. Unter den mitwirkenden Umgebungseinflüssen aber ist die Strafe selbst einer der bedeutendsten. Sie kann bei zu großer Häufung und Härte dem Kinde das einzige ihm zur Verfügung stehende Abwehrmittel, die Geheimhaltung und Leugnung nahelegen und so die Neigung zur Versteckheit und Verstocktheit erst erwecken oder zum mindesten verstärken[94]".

Von größter Wichtigkeit bei der Anwendung von Strafmitteln ist, daß die Strafe vom Bestraften anerkannt wird, denn sonst fühlt der Zögling sich nur verletzt und erreicht die Strafe ihren Besserungszweck nicht. Die gleichen Strafen dürfen nicht ohne Unterschied angewandt werden, vor allem gilt dies bei Unterschieden des Alters und des Geschlechts. Die Strafe darf unter keinen Umständen das Rechtsgefühl des Schülers verletzten, am wenigsten aber sein Ehrgefühl. Sie ist also als Besserungsmittel nur dann wirksam, wenn sie als gerecht empfunden wird. Stern weist darauf hin, daß in der Beurteilung einer moralwidrigen Handlung der Erwachsene leicht seine Maßstäbe auf die kindliche Psyche anwendet und vom Kinde Tugenden verlangt, zu denen es noch gar nicht fähig ist. Erst wenn die Strafe als natürliche Konsequenz einer verkehrten Handlung empfunden wird, wirkt sie erziehlich nach der Auffassung Herbert Spencers, wobei „natürlich" nicht nur naturgesetzmäßig bedeutet. Dieses Strafverfahren hat den Vorzug, daß es der subjektiven Willkür

[93] W. Stern: Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig 1914.
[94] Ebenda.

entzogen und daher gerecht ist, aber einmal wirkt die natürliche Strafe so unausweichlich, daß sie Leichtfertigkeit und Böswilligkeit gleich schwer bestraft und vielfach ist die natürliche Folge einer verkehrten Handlung existenzgefährlich und das andere Mal kann der Zusammenhang zwischen Übertretung und Folge derselben vom Zögling gar nicht übersehen werden. Statt dieser auch von Rousseau befürworteten Strafmethode will Stern die logische Strafe angewandt wissen. „Als natürliche Konsequenz einer Tat empfindet das Kind ihre soziale Rückwirkung[95]", weshalb er die Ausschließung aus dem geselligen Verkehr als erfolgreichste Strafe anempfiehlt.

Eine andere vielumstrittene Strafart ist die körperliche Züchtigung, die vielfach ihre Berechtigung darin fand, daß in der frühen Kindheit das Ehrgefühl noch nicht hinlänglich ausgebildet ist, um daran zu appellieren, dem Erzieher also nichts übrigbleibt, als durch Erregung des körperlichen Schmerzes unmittelbar auf den kindlichen Willen einzuwirken. Die Untersuchungen Sterns an den eigenen Kindern haben ergeben, daß selbst junge Kinder, „die nicht von vornherein durch häufige und heftige Anwendung von Schlägen gegen diese abgestumpft sind, ihre psychische d. h. entehrende Bedeutung unabhängig von den physischen Schmerzen empfinden[96]". Aus diesem Grunde will er diese Strafart nur dann angewendet wissen, wenn sie als Abschreckungsmittel bei der Wiederholung lebensgefährlicher Betätigungen des Kindes dienen kann. Die meisten Autoritäten, auch die Gesetzgebung räumen ihr einen Platz in der Handhabung der Disziplin ein, wollen sie aber auf das geringste Maß beschränkt und mit größter Umsicht angewandt wissen. Von größter Tragweite sind die psycho-analytischen Untersuchungen über die Prügelstrafe. Die Zufügung von Schmerzen zum Zwecke der Willensstärkung weist nicht selten „schwere seelische Zerrüttung und Gemütskrankheiten[97]" bei einzelnen Individuen auf. Bruno Saaler weist ebenfalls auf die Gefahr der akzidentellen Erregung der als Sadismus und Masochismus bezeichneten psychopathologischen Abirrungen durch die körperliche Züchtigung hin. Überhaupt gilt bei allen Strafen, ihre Wirkung auf das zu bestrafende Individuum genau abzuschätzen und jeweils sie so der Individualität anzupassen, daß diese sie spontan als berechtigt anerkennt, denn nur so kann sie sittlich erziehend wirken und so das Strafbarkeitsbewußtsein und

---

[95] W. Stern: Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig 1914.
[96] W. Stern: Psychologie der frühen Kindheit.
[97] Oskar Pfister: Die psychanalytische Methode im Pädagogium I.

das Sühnebedürfnis entstehen. Es versteht sich also, daß entehrende Strafen nie sittlich wirksam sein können, auch wenn sie äußere Befolgung erzwingen.

Um den Zögling bei der Willensbetätigung zu ermuntern und ihm das Verharren bei der gewollten Verhaltungsweise zu erleichtern, bedarf es der positiven Hilfsmittel. Um ein weit gestecktes Ziel zu erreichen, muß öfters die Eintönigkeit und Einförmigkeit, die der Impulsivität des Kindes unerträglich ist, ertragen werden. Je jünger das Kind, desto schwerer fällt es ihm, ein weites Ziel im Auge zu halten und beharrlich darauf hinzuarbeiten. Die Hoffnung auf Belohnung und Befriedigung seiner Gefühle, also Lustbetontheit als Folge seiner Kräfteanspannung erleichtert seine Aufgabe und verstärkt die Kraft zur weiteren Betätigung. Reize, die das Selbstgefühl erhöhen oder an die sozialen Instinkte appellieren, wirken, insofern sie lustbetont sind, positiv auf den Willen ein. Diese Reize dürfen wie die Strafen nicht willkürlich angewandt werden. Das System der Preise z. B. sichert eine konzentrierte, dauerhafte Willensanspannung und fordert ein Minimum an Aufsicht, trägt aber in sich die Gefahr der egoistischen Selbstüberschätzung und des brutalen Strebertums. Als zweckmäßige Belohnung für eine Leistung, die über das minimal Verlangte geht, dürfen gewisse Privilegien angesehen werden. Das Setzen der Schüler in Ehrenplätze ist als ein solches Privileg deshalb bedenklich, da häufig ein Schüler seinen Nachbar aus Neid oder natürlicher Abneigung nicht leiden kann und sich gezwungen fühlt, die Ordnung zu stören, damit er bloß auf einen anderen Platz gelange. Die Übertragung gewisser Pflichten und Rechte auf eine Schülerpersönlichkeit ist als Privileg weit wirksamer, indem durch die Kundgabe des Vertrauens sein Selbstgefühl zum Guten gehoben wird. Der Ruf der Klassengemeinschaft und das Appellieren an das Ehrgefühl der Gesamtheit wie des einzelnen wirkt in diesem Sinne auch ermutigend auf den Willen. Bei der Lobspendung kommt es vor allem darauf an, nicht so sehr die Leistung, die vielfach „oft von nebensächlichen Umständen beeinflußt, oft sogar durch Umstände mitbedingt[98]“ ist, welche sich dem Lobspender entziehen, sondern die Gesinnung zu würdigen. Der Gefahr, daß die Zöglinge ihren Willen, dem Lehrer zu Gefallen oder aus Furcht vor seiner Mißbilligung anspannen, muß durch zeitige Hinlenkung auf die geistigen Werte vorgebeugt werden. Sobald diese den Zögling ergriffen haben und als Reiz

[98] Karl Konstantin: Phänomenologie und Pädagogik des Lobes z. p. P. 1914.

zur dauernden intensiven Anspannung der Willensenergie dienen, treten andere vom Lehrer angebrachte Reize mehr und mehr zurück.

Als mittelbarer Reiz wirkt der Unterricht. Die selbsttätige Erarbeitung des Bildungsstoffes ist hier das pädagogisch Gegebene, indem die innere Befriedigung an dem Gelingen der Arbeit Kraft und Lust zur weiteren Willensanspannung gibt. Daß die Versittlichung des Gedankenkreises durch moralische Belehrung weitaus nicht den von Herbart gedachten Einfluß auf den Willen ausübt, haben wir bereits bei der Besprechung von Regierung, Unterricht und Zucht erörtert.

Lebenslauf

Ich, Petrus Alwyn Conradie, bin am 23. Juni 1899 in einer Burenfamilie zu Bredasdorp (Kapland, Südafrika) geboren. Vom 5. bis zum 13. Lebensjahre besuchte ich daselbst die Farmschule, um dann im Januar 1914 in die Höhere Knabenschule Robertson überzugehen. Nach bestandener Entlassungsprüfung (Dezember 1916) immatrikulierte ich mich an der Universität Kapstadt, woselbst ich Ende 1920 den Grad „Baccalaureus Artium" erwarb.

Während des Jahres 1921 hörte ich sodann Vorlesungen über Pädagogik, Philosophie und Deutsch an der nämlichen Universität. Zu Beginn des Jahres 1922 siedelte ich nach Deutschland über und wurde alsbald an der Universität Heidelberg als Student der Philosophie immatrikuliert. Bis zum Ende des Sommersemesters 1923 hörte ich Rickert, Jaspers, Gruhle, Hoops, Panzer, Neumann und Bauer.

Zu Beginn des Wintersemesters 1923 immatrikulierte ich mich als Student der Philosophie (Sektion I) an der hiesigen Universität, hörte Fischer, Becher, Pauli, von Kraus und Maußer und besuchte regelmäßig ihre Seminare. Mein Hauptstudium galt hier einer Untersuchung über „den Begriff der Disziplin in ihrer neueren geschichtlichen Entwicklung" unter Leitung des Herrn Professor Dr. Fischer, dem an dieser Stelle der verbindlichste Dank ausgesprochen sei.